

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

QUALITÉ DU VÉCU ET DU FONCTIONNEMENT SCOLAIRES DES ÉLÈVES
AYANT UN SENTIMENT D'IMPOSTEUR

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
EMILIE SARRAT-VÉZINA

MARS 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'ai pu apprécier chaque moment du processus doctoral, car j'ai eu la chance d'être bien entourée. Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, Thérèse Bouffard, sans qui rien n'aurait été possible. Je te remercie de m'avoir guidée avec patience et générosité. Je te remercie de m'avoir tant appris autant sur le plan de la recherche que sur le plan personnel. J'ai senti que tu veillais sur moi avec douceur. Merci d'avoir compris ma réalité de mère monoparentale et de travailleuse autonome. Tu as su m'amener à bon port malgré toutes les tempêtes qui ont bouleversé ma vie. Cela a été un privilège de pouvoir faire des études supérieures et je t'en suis extrêmement reconnaissante. J'ai atteint des moments de « flow » autant en recherche qu'en clinique. C'est un véritable honneur d'avoir les connaissances pour mieux comprendre les gens et les aider à se sentir mieux.

Je voudrais remercier sincèrement la Commission scolaire des Affluents, les directions d'écoles, les enseignants, les parents et les élèves qui ont participé au bon déroulement de l'étude.

Je voudrais aussi remercier le FQRSC, le CRSH et la Fondation de l'UQAM qui, par leur précieux soutien financier, m'ont permis de me consacrer à mes études pendant plusieurs années.

Merci également à mes collègues du laboratoire URAMAS. Vous avez été une deuxième famille pour moi. Votre présence, votre soutien et nos fous rires ont été plus que précieux. Merci spécialement à Fanny Cottin qui a été mon alliée pour la coordination de la collecte de données. Un grand merci à Marie-Claire Lajoie qui a fait un travail de collaboration exceptionnel durant la collecte de données.

Je remercie aussi mes ami(e)s et confident(e)s qui m'ont écoutée et fait rire durant les bons et les moins bons moments. Votre présence a été essentielle.

Merci à ma famille pour votre soutien durant ces longues années. Merci à Samuel, mon petit ange, qui m'a permis de voir la vie autrement. Devenir ta maman m'a transformée et c'est ce qui m'a aidée à cheminer dans toutes les sphères de ma vie. Chaque jour, tu me pousses à avancer et à me dépasser.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ	ix
CHAPITRE I	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Problématique	3
CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS.....	5
1.1 Perceptions de soi : construction cognitive et sociale.....	5
1.1.2 Perspective de William James.....	6
1.1.3 Interactionnisme symbolique	7
1.2 Dynamique des perceptions de soi et des biais d'auto-évaluation.....	9
1.2.1 Perception de compétence.....	10
1.2.2 Développement des perceptions de compétence.....	11
1.2.3 Importance des perceptions de compétence en milieu scolaire	12
1.2.4 Biais négatif d'évaluation de compétence	13
1.3 Sentiment d'imposteur	14
1.3.1 Définition et populations étudiées.....	14
1.3.2 Corrélats associés au sentiment d'imposteur	17
1.3.3 Sentiment d'imposteur chez l'enfant et l'adolescent	20
1.4 La présente étude.....	22
1.4.1 Sentiment de manque de contrôle	23
1.4.2 Perfectionnisme et sensibilité à l'erreur	24
1.4.3 Anxiété d'évaluation	25
1.4.4 Aliénation scolaire	26
Objectifs et hypothèses de recherche	27

CHAPITRE II	
LE SENTIMENT D'IMPOSTEUR DES ÉLÈVES : SON RÔLE DANS LEUR VÉCU ET LEUR FONCTIONNEMENT SCOLAIRES	30
Résumé	32
Corrélatés associés au sentiment d'imposteur	35
Cycle de l'imposteur	37
Sentiment d'imposteur avant l'âge adulte	38
Design et objectifs	42
Méthodologie	44
Échantillon	44
Mesures chez les élèves	45
Mesures chez les enseignants	49
Procédure	51
Méthode d'analyse des données	52
Résultats	53
Le jugement de l'élève de son vécu scolaire est-il lié à son sentiment d'imposteur?	55
La perception des enseignants du fonctionnement et du rendement scolaires des élèves est-elle liée au sentiment d'imposteur de ces derniers?	55
Le jugement de l'élève de son vécu scolaire est-il un médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires?	56
Discussion	58
Évaluation du vécu scolaire selon les élèves et les enseignants	58
Conclusion	61
Références	69
CHAPITRE III	
DISCUSSION GÉNÉRALE	77
3.1 Le fonctionnement scolaire des jeunes ayant un sentiment d'imposteur	78

3.2 Limites et forces de l'étude	79
3.3 Avenues de recherches futures	81
3.4 Pistes d'intervention.....	82
3.5 Conclusions	83
APPENDICE A	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	85
APPENDICE B	
INSTRUMENTS DE MESURE	89
Mesures prises chez les enfants de 6e année et secondaire I	90
B.1 Sentiment d'impoteur	90
B.2 Sentiment de manque de contrôle	91
B.3 Sensibilité à l'erreur	91
B.4 Anxiété d'évaluation	92
B.5 Aliénation scolaire.....	92
Mesures prises chez les enseignants	93
B.6 Perception de la motivation de l'élève	93
B.7 Perception de l'autorégulation de l'élève	93
B.8 Rendement scolaire de l'élève.....	93
RÉFÉRENCES.....	94

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Page
1	Moyennes et écarts types des mesures prises chez les élèves et les enseignants selon le sexe des élèves.....	63
2	Corrélations partielles entre les mesures prises chez les élèves et les enseignants en contrôlant les habiletés mentales des élèves.....	64

LISTE DES FIGURES

Figures		Page
1	Test de la médiation du sentiment d'imposteur de l'élève sur l'évaluation de l'enseignant de son fonctionnement scolaire par le jugement de l'élève de son vécu scolaire	65
2	Test de la médiation du sentiment d'imposteur de l'élève sur l'évaluation de l'enseignant de son rendement scolaire par le jugement de l'élève de son vécu scolaire	66

RÉSUMÉ

Le sentiment d'imposteur est un sentiment personnel intense et secret de fraude relatif à sa performance dans certaines tâches ou situations. La personne ayant un tel sentiment pense être surévaluée par les autres et craint qu'ils découvrent qu'elle est moins intelligente qu'ils le pensent. Plusieurs études ont montré que ce sentiment altère le fonctionnement et l'adaptation des adultes, mais aucune étude ne s'est attardée à examiner si sa présence chez des jeunes élèves était reliée à la qualité de leur vécu et leur fonctionnement scolaires.

Les trois objectifs spécifiques poursuivis de l'étude faite étaient les suivants. Le premier objectif était d'examiner la relation entre le sentiment d'imposteur de l'élève et son jugement de son vécu scolaire tel que mesuré par quatre indicateurs: son sentiment de manque de contrôle envers ses résultats scolaires, son anxiété devant l'évaluation, sa sensibilité à l'erreur et son sentiment d'aliénation scolaire. Le deuxième objectif était d'examiner la relation entre la présence du sentiment d'imposteur chez l'élève et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement scolaire telle que mesurée par trois indicateurs: sa perception de sa motivation, son jugement de l'autorégulation exercée dans ses activités scolaires et la qualité de son rendement relativement à celui de ses camarades de classe. Le troisième objectif était exploratoire et visait à vérifier l'hypothèse voulant que le jugement de l'élève de son vécu scolaire soit un médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de fonctionnement et de son rendement scolaires.

L'échantillon comprenait 653 élèves dont 325 (154 garçons) étaient en 6e année du primaire et 328 étaient (153 garçons) en secondaire 1 et 124 enseignants dont 29 hommes provenant d'écoles situées dans des milieux socio-économiques variés. Les données ont été recueillies par questionnaires.

Les résultats indiquent que plus le sentiment d'imposteur de l'élève est élevé, moins il rapporte un vécu scolaire positif et moins son enseignant évalue positivement son fonctionnement et son rendement scolaires. Cependant, une fois pris en compte le jugement de l'élève de son vécu scolaire dans la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et son rendement scolaires, le lien direct entre ces deux variables n'est plus significatif. Ceci signifie que le jugement de l'élève de son vécu scolaire est bien un médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et son fonctionnement et son rendement scolaires.

En conclusion, cet essai doctoral démontre la pertinence d'examiner le vécu et le fonctionnement scolaires des élèves ayant un sentiment d'imposteur puisqu'il a été

observé que ces élèves présentent plusieurs difficultés. Les limites et les forces de l'étude sont énoncées et plusieurs avenues de recherche future sont proposées. Finalement, des pistes d'intervention sont abordées.

Mots clés: sentiment d'imposteur, adolescents, perception des enseignants, vécu scolaire, fonctionnement scolaire.

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Se sentir authentique envers soi et envers les autres est une des dimensions reliées au bien-être psychologique des personnes. Si ce sentiment d'authenticité est l'apanage de la plupart des personnes, certaines ont plutôt le sentiment d'être imposteur. Ce dernier se définit comme un sentiment intense et secret de fraude relatif à sa performance à une tâche ou à certaines situations (Harvey & Katz, 1985). Les études indiquent que les personnes affectées par un tel sentiment pensent être surévaluées par les autres, se sentent indignes des succès obtenus et entretiennent la crainte que les autres découvrent qu'elles sont moins intelligentes qu'ils le pensent. Ce phénomène a été particulièrement étudié chez des adultes très performants et ces études ont montré que ce sentiment mine considérablement leur bien-être psychologique et est lié à des difficultés d'adaptation. Les rares études conduites chez les jeunes ont surtout porté sur l'examen de corrélats du sentiment d'imposteur relatifs à leur adaptation psychosociale et leur bien-être psychologique. À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à examiner si la présence du sentiment d'imposteur chez des jeunes élèves était reliée à la qualité de leur vécu et leur fonctionnement scolaires.

Le présent essai doctoral propose d'examiner la relation entre le sentiment d'imposteur et l'adaptation scolaire d'élèves du primaire et du secondaire. Dans le premier chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel. La première partie de ce chapitre porte sur les perceptions de soi sous l'angle de la théorie de William James et de celle de l'interactionnisme symbolique. La deuxième partie porte sur la théorie sociocognitive et plus particulièrement sur la notion de perception de compétence. Dans cette partie, nous nous intéressons au développement des perceptions de compétence, à leur importance dans le fonctionnement scolaire de l'élève ainsi qu'au biais négatif d'évaluation de compétence. La troisième partie du chapitre est centrée

sur l'examen du sentiment d'imposteur et des variables qui lui sont associées. Nous intéresseront particulièrement à la contribution potentielle du sentiment d'imposteur dans le fonctionnement scolaire, nous examinerons ensuite les indicateurs suivants de ce fonctionnement : le sentiment de manque de contrôle, la sensibilité à l'erreur, l'anxiété d'évaluation et l'aliénation scolaire. Finalement, nous présenterons les objectifs spécifiques et les hypothèses de recherche.

Le deuxième chapitre prend la forme d'un article scientifique dans lequel est relatée une étude portant sur l'examen de la relation entre le sentiment d'imposteur et l'adaptation scolaire d'élèves telle que rapportée par deux sources: les élèves eux-mêmes et leurs enseignants. Le troisième chapitre propose une discussion sur les enjeux au plan du fonctionnement psychologique et scolaire des jeunes ayant un sentiment d'imposteur.

Problématique

Le phénomène du sentiment d'imposteur cadre bien dans le modèle de William James, dans celui de l'interactionnisme symbolique et aussi dans l'approche sociocognitive de Bandura. En effet, le sentiment d'imposteur existe dans un contexte interpersonnel. Il implique le regard de l'autre pour naître et pour se maintenir dans le temps. Le modèle de l'interactionnisme symbolique est particulièrement intéressant pour l'étude du sentiment d'imposteur puisque les concepts de « Sois multiples » et du « Soi reflété », élaborés respectivement par les interactionnistes symboliques James Mark Baldwin (1897) et Charles Horton Cooley (1967 [1902]), focalisent sur la contribution sociale du regard qu'une personne pose sur elle-même. Selon Clance (1985) le sentiment d'imposteur se développe, entre autres, lorsqu'il y a un écart entre

l'image transmise par le milieu familial et l'image transmise par la société. Ainsi, aborder ces concepts nous semble ici pertinent.

L'étude du phénomène selon l'approche sociocognitive prend également tout son sens puisque le sentiment d'imposteur repose sur un jugement subjectif de sa compétence et qu'il est ainsi intimement lié aux perceptions et à l'évaluation de soi. L'intérêt pour ce sujet est né de sa relation particulière avec le biais d'évaluation de compétence : les deux phénomènes sont fortement liés, mais ils représentent bel et bien deux concepts distincts (Larouche, Sarraz-Vézina, Côté, Roy, & Bouffard, 2006). Toutefois, les deux reflètent un biais dans le traitement de l'information et ont des conséquences similaires sur le bien-être psychologique (Kolligian, 1990). Les études chez des adultes ayant le sentiment d'être imposteur ont principalement exploré ses relations avec les états émotionnels négatifs, les difficultés d'adaptation, le patron attributionnel, les traits de personnalité et les comportements d'autosabotage. Chez les plus jeunes, la rareté des études fait que la présence du sentiment d'imposteur chez ceux-ci et son association avec d'autres caractéristiques sont encore mal connues. L'étude du sentiment d'imposteur tôt dans le développement de l'enfant est essentielle à la compréhension du concept et de son étiologie (Caselman, Self, & Self, 2006). L'étude réalisée dans le cadre de cet essai s'inscrit dans cette perspective.

CADRE CONCEPTUEL ET OBJECTIFS

1.1 Perceptions de soi : construction cognitive et sociale

La perception de soi est une représentation que nous avons de nous-mêmes. Elle se façonne tout au long de notre vie par nos expériences et l'interprétation que nous donnons à ces dernières. Cette perception se constitue ainsi en un schéma de soi qui organise et guide le traitement de l'information.

Selon Harter (1999), les perceptions de soi jouent un rôle majeur dans le développement du Soi, car elles sont les ramifications de la façon dont les personnes s'adaptent et font face aux tâches développementales qu'elles doivent traverser. Les perceptions de soi remplissent trois fonctions : 1) organisationnelle; 2) motivationnelle et; 3) protectrice. La fonction organisationnelle des perceptions de soi fournit des attentes et des lignes directrices qui permettent à la personne d'interpréter et de donner un sens à ses expériences et de maintenir une image cohérente de soi. La fonction motivationnelle opère en stimulant la personne à poursuivre des buts et des comportements spécifiques, en fournissant des plans et des incitatifs ainsi qu'en fixant des standards à atteindre. Finalement, la fonction protectrice des perceptions de soi sert à maintenir une impression favorable de soi et maximiser le plaisir et minimiser la souffrance.

Comme dans toute construction cognitive, la perception de soi ne représente pas nécessairement la réalité avec fidélité. Ceci fait qu'elle peut être biaisée. Ainsi, un élève réussissant bien peut avoir le sentiment d'être peu compétent, alors qu'à l'inverse un autre réussissant de façon semblable peut avoir le sentiment d'être très compétent. Un autre exemple de biais dans la perception de soi est celui d'une

personne qui juge ne pas avoir de mérite pour ses succès alors que les autres considèrent l'inverse. Bien qu'il soit probable que la représentation de soi soit relativement stable dans le temps, elle n'est pas pour autant irréversible et peut être modifiée par les expériences vécues : ainsi une représentation de soi peu positive pourrait le devenir davantage suite à des événements ou des rétroactions favorables. De la même manière, une personne se sentant imposteur peut avec le temps développer un plus grand sentiment d'authenticité intellectuelle et vice versa.

Dans ses travaux sur l'estime de soi, Harter (1999) s'est intéressée à la perspective développementale du Soi. Ses écrits intègrent plusieurs modèles et théories l'amenant à conclure que le Soi est une construction autant cognitive que sociale. William James (1892) est le principal auteur s'étant intéressé à l'aspect cognitif. Son modèle suggère que c'est l'écart entre les compétences de la personne et la valeur que la personne accorde à ce domaine qui est déterminant dans la valence des perceptions de soi et de l'estime de soi.

1.1.2 Perspective de William James

Selon James (1892), ce n'est pas seulement la perception des attributs actuels de la personne qui est pertinente pour un concept de soi positif, mais plutôt l'écart entre ses réussites actuelles et celles souhaitées. Le fait d'obtenir des réussites inférieures à ce qu'elle prétendait obtenir dans un domaine important pour elle a un impact négatif sur l'estime de soi de la personne. Dans la perspective de James, un manque de compétence dans un domaine peu important pour une personne n'a pas d'effet néfaste sur son estime de soi. De plus, une personne ayant une forte estime de soi sera capable de diminuer l'importance d'un domaine dans lequel elle n'est pas habile. Cette hypothèse du modèle de James a été confirmée à plusieurs reprises dans les

travaux d'Harter auprès des enfants, des adolescents et des adultes (Harter, 1990a). Elle a opérationnalisé le modèle de James en traduisant « réussites » par « compétences perçues » et « aspirations » par « importance accordée aux domaines » (Harter, 1986) et a indiqué l'existence d'un degré de concordance élevé entre ces deux éléments : ne pas se sentir adéquat dans un domaine valorisé par la personne est lié à une faible estime de soi globale, et vice versa (Harter, 1990a). Par exemple, plus l'élève accorde de l'importance à la compétence scolaire plus son estime de soi est affectée par ses perceptions de compétence dans ce domaine. Adhérant à la position de James, Harter (1999) propose qu'abandonner ou revoir certaines aspirations est utile pour préserver une estime de soi positive.

Le Soi est également une construction sociale, car les attitudes et les messages reçus des personnes qui nous sont significatives influencent notre perception de soi. L'aspect social du Soi est central dans le modèle d'interactionnisme symbolique de Baldwin (1897), Mead (1934) et Cooley (1967 [1902]).

1.1.3 Interactionnisme symbolique

Les interactionnistes symboliques (Baldwin, 1897; Cooley, 1967 [1902]; Mead, 1934) suggèrent que nos perceptions de soi sont construites socialement depuis l'enfance par 1) l'*imitation* des comportements, des attitudes, des valeurs et des standards des personnes significatives; 2) l'adaptation de nos comportements afin d'obtenir l'*approbation* de ces personnes et; 3) l'*adoption des opinions* qu'elles entretiennent sur notre personne (Harter, 1999). Ainsi, ces personnes significatives deviennent en quelque sorte un « miroir social ». Comme l'enfant vit dans différents contextes sociaux (famille, école, etc.) et est en contact avec différentes personnes significatives (parents, grands-parents, enseignants, amis, etc.), la construction d'un

soi cohérent, intégré et authentique est un processus complexe. Ainsi, la famille transmettrait d'abord les principaux modèles à imiter, les normes et les opinions à respecter. En grandissant, et à la faveur de ses contacts avec d'autres personnes importantes (enseignants, pairs, etc.), le jeune deviendrait apte à concevoir son Soi de différentes façons selon le contexte social ainsi qu'à l'intérieur d'une même relation. Reprenant la position de Baldwin (1897) il y aurait ainsi selon Harter (1999) développement de «Sois multiples».

Harter (1999) rattache aussi Mead (1934) à ce courant de pensée. Pour ce dernier, la personne adopterait envers elle-même l'attitude que les autres adoptent envers elle. Sans expliquer par quel processus ceci peut se réaliser, Mead propose que la personne combine les jugements sur elle portés par différentes personnes et pondère la valeur de ces jugements pour arriver à en extraire une vision générale de sa valeur personnelle. Cette dernière serait ainsi fortement tentée par la perspective sociétale du soi partagée par les *autrui*s signifiants. En somme, Mead considère que les interactions sociales jouent un rôle central dans le développement des perceptions de soi.

Pour sa part, utilisant la métaphore du soi reflété dans le miroir (*looking-glass-self*), Cooley (1967 [1902]) propose que l'approbation et l'évaluation positive venant des personnes significatives pour la personne exercent un rôle majeur dans le développement de son estime de soi générale. Selon lui, l'« idée sur soi » est composée de trois éléments: 1) l'image qu'on se fait de comment l'autre personne nous voit; 2) l'idée qu'on se fait de son jugement sur ce qu'elle voit de nous et 3) notre réaction affective envers ces évaluations réfléchies. Ces composants deviennent progressivement retirés de leurs sources sociales initiales grâce à un processus d'internalisation implicite. En effet, selon Cooley, la perception des attitudes et des opinions des autres est incorporée dans la vision de Soi de la personne. Ainsi, les

personnes percevant être négativement évaluées par les autres adopteront une vision négative d'elles-mêmes. Le Soi devient alors ce que nous imaginons que les autres pensent de nous, y compris notre apparence, nos motivations, nos actes, notre caractère, etc. En jouant ainsi le rôle de « miroir social », l'image de soi renvoyée par autrui influence le Soi de la personne en affectant ses réponses cognitives, émotionnelles et comportementales.

En somme, selon la perspective de l'interactionnisme symbolique (Baldwin, 1897; Cooley, 1967 [1902]; Mead, 1934), la perception de soi de la personne est forgée en grande partie par ses interactions sociales avec les personnes significatives de son environnement dont le soutien, les attitudes, les opinions et les messages sont intériorisés dans le Soi. Le sentiment d'imposteur prenant racine dans un contexte interpersonnel et étant par essence une perception réfléchie dans le regard de l'autre, la perspective de l'interactionnisme symbolique paraît pertinente à sa compréhension.

1.2 Dynamique des perceptions de soi et des biais d'auto-évaluation

Dans son approche sociocognitive, Bandura (1977, 1986) insiste sur le fait que l'être humain a un contrôle sur sa vie et qu'il a la capacité de prendre en charge son fonctionnement et son développement. Il propose, en accord avec la métacognition, que l'humain est un agent responsable en grande partie de ce qui se produit dans son environnement. Le contrôle personnel joue un rôle central dans la vie humaine et il a un impact direct sur la motivation de la personne, sur ses états émotionnels et sur ses comportements.

Selon Bandura (1986), l'agentivité humaine opère au sein d'une structure interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque (Bandura, 1986, 2003).

Selon ce principe, les facteurs personnels internes (composantes cognitives, émotionnelles et biologiques), les comportements et l'environnement sont en interaction et s'influencent réciproquement. Ceci dit, Bandura octroie une place privilégiée aux facteurs personnels, en particulier sentiment d'efficacité personnelle, un concept fortement apparenté à la perception de compétence¹. Dans sa perspective, l'action des événements et des pratiques des agents sociaux sur les perceptions et les croyances de l'enfant est indirecte et opère à travers un filtre d'interprétation par lequel celui-ci donne un sens à ces informations.

1.2.1 Perception de compétence

Selon Bandura (1977), les perceptions de compétence jouent un rôle clé dans l'agentivité, car elles agissent sur le choix des activités et régulent la motivation. En effet, se sentir compétent et efficace est essentiel pour persévérer et réussir une tâche qui demande beaucoup d'efforts. Ainsi, les perceptions de compétence réfèrent au jugement que la personne porte sur sa capacité d'agir efficacement dans son environnement et particulièrement sur sa capacité de réussir les tâches auxquelles elle est confrontée (Bandura, 1986). Ces perceptions de compétence ne sont pas innées et doivent se construire.

¹ Les deux concepts font référence au jugement qu'un individu porte sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement et de réussir les tâches auxquelles il est confronté (Bandura, 1986). Au début de ses travaux, Bandura utilisait le terme sentiment d'efficacité personnelle pour désigner le jugement qu'une personne porte sur son habileté à réussir une tâche spécifique. Au même moment, Harter définissait la perception de compétence comme une mesure générale couvrant un vaste éventail d'activités relevant cependant d'un même domaine de fonctionnement. Depuis, les deux concepts ont évolué : le sentiment d'efficacité personnelle englobe maintenant des situations générales comme les domaines scolaires et la perception de compétence est souvent appliquée à des activités relativement spécifiques. Aujourd'hui, ces construits sont souvent utilisés de manière interchangeable dans divers travaux. Dans cet essai, le terme perception de compétence est utilisé afin d'éviter toute confusion.

1.2.2 Développement des perceptions de compétence

Selon Bandura (2003), les perceptions de compétence sont une composante essentielle à la connaissance de soi. Selon lui, quatre sources offrent des informations permettant à la personne de construire ses perceptions de compétence : 1) les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateur de ses capacités; 2) les expériences vicariantes qui modifient ses croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres; 3) la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale lui soulignant implicitement ou explicitement qu'elle possède certaines capacités; 4) les états physiologiques et émotionnels à partir desquels elle évalue partiellement ses capacités, ses forces et sa vulnérabilité au dysfonctionnement.

En début de scolarisation, les jeunes élèves ont généralement tendance à évaluer avec beaucoup d'optimisme leurs capacités. Taylor et Brown (1988) considèrent que ce biais positif a des bénéfices puisqu'il aide ces élèves à maintenir leur motivation à atteindre leurs buts, à persister devant les obstacles et en viennent ainsi à obtenir de meilleurs résultats. En général, c'est vers la troisième année du primaire que les perceptions de compétence des élèves deviennent plus conformes à la réalité (Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert, & Dumas, 1998). Avec le développement cognitif, l'enfant parvient à considérer les éléments nécessaires lui permettant d'évaluer de façon plus adéquate ses capacités réelles. Certaines études ont du reste montré que les élèves ayant un potentiel intellectuel élevé sont capables d'évaluer avec plus d'exactitude et plus précocement leurs compétences que ceux ayant un potentiel intellectuel plus faible (Bouffard, Markovits, et al., 1998). Ceci dit, il existe un certain consensus quant à une tendance générale des personnes à présenter un biais positif dans l'évaluation de leurs compétences. Ce n'est cependant pas le cas de tous,

et nous verrons dans une section un peu plus loin que certaines personnes présentent plutôt un biais négatif. Avant d'aborder cette question, la section qui suit s'attarde à l'importance des perceptions de compétence en milieu scolaire.

1.2.3 Importance des perceptions de compétence en milieu scolaire

L'enfant passe une grande partie de son temps à l'école à réaliser des situations d'apprentissage et la perception de sa compétence joue un rôle motivationnel primordial dans la qualité de son fonctionnement et de sa performance. Selon Bandura (2003), une bonne performance a un effet positif sur son intérêt à long terme et engendre des réactions de fierté, un sentiment d'accomplissement et d'autosatisfaction. Il ajoute que l'élève qui accorde de la valeur à un domaine, qui a des attentes positives, qui croit en sa propre compétence, qui s'accorde de la valeur et qui a confiance dans ses stratégies d'autorégulation s'engage dans ses tâches scolaires avec davantage d'optimisme que celui qui dévalorise l'école ou qui doute de ses capacités. Plusieurs autres auteurs soutiennent la position de Bandura et ont montré que les élèves ayant une perception de compétence élevée sont plus enclins à choisir des tâches représentant un défi, à montrer davantage d'intérêt, à fournir plus d'efforts, à persévérer davantage, à avoir un meilleur rendement scolaire (Assor & Connell, 1992; Harter, 1990b, 1992) et une participation plus élevée (Fleury-Roy & Bouffard, 2006) que ceux ayant une faible perception de compétence. Ceci nous conduit à considérer le problème du biais négatif dans l'évaluation de ses compétences.

1.2.4 Biais négatif d'évaluation de compétence

Certaines personnes ont tendance à sous-évaluer leurs compétences. Ainsi, malgré un potentiel semblable aux autres, elles ont des attentes de performance moins élevées que celles ayant des perceptions de compétence positives. Selon Phillips (1984, 1987), de 20% à 30% des élèves doués présenteraient un biais négatif dans l'évaluation de leur compétence. Quand ce biais est très négatif, on parle alors d'illusion d'incompétence. Ce phénomène a été peu étudié dans une population normative, mais Bouffard, Boisvert et Vezeau (2003) ont montré que l'illusion d'incompétence n'est pas spécifique aux élèves doués, et que ses effets ne sont pas non plus spécifiques à ce type d'élèves.

Les chercheurs s'accordent pour dire que ce phénomène mine le fonctionnement scolaire et le bien-être psychologique des élèves. Ses conséquences prennent l'allure d'une faible estime de soi, d'un discrédit ou d'une ignorance du feedback positif (Gresham, Lane, MacMillan, Bocian, & Ward, 2000), d'une perte d'intérêt pour l'apprentissage des matières scolaires, d'une augmentation de l'anxiété lors des évaluations (Connell & Ilardi, 1987; Phillips & Zimmerman, 1990), d'une baisse de rendement scolaire (Bouffard et al., 2003; Phillips, 1984, 1987) et à long terme, d'un risque de décrochage scolaire prématuré et d'un isolement social (Assor & Connell, 1992). Bouffard et ses collègues (Bouffard et al., 2003) ont aussi montré que les élèves ayant une illusion d'incompétence considèrent que leurs parents partagent leur opinion et les jugent peu compétents. Dans l'étude de Phillips (1984), les élèves ayant une illusion d'incompétence percevaient que leurs enseignants avaient des attentes faibles envers eux, ce que confirmaient d'ailleurs leurs enseignants. De leur côté, Fleury et Bouffard (2006) ont montré que les enseignants évaluaient les garçons ayant une illusion d'incompétence comme étant plus retirés, d'humeur plus négative, et

moins autonomes en classe. Aucune différence n'avait toutefois été rapportée chez les filles.

En somme, les résultats des études sur l'illusion d'incompétence suggèrent que l'évaluation négative de sa compétence conduit à des patrons d'impuissance acquise et que cela peut commencer à un âge précoce.

1.3 Sentiment d'imposteur

Comme nous l'avons énoncé plus avant, la notion de perception de soi est une construction cognitive dont une des fonctions importantes est de nature motivationnelle. Si dans bon nombre de cas cette construction apparaît relativement en concordance avec la réalité, dans d'autres, elle s'en écarte beaucoup. Le sentiment d'imposteur est un exemple d'un tel biais.

1.3.1 Définition et populations étudiées

Le sentiment d'imposteur se définit comme un sentiment intense et secret de fraude relatif à sa performance à une tâche ou à certaines situations (Harvey & Katz, 1985). Gediman (1985) a proposé que le concept soit vu sur un continuum. Le vrai imposteur, soit celui qui fraude délibérément, se trouve à l'une des extrémités de ce continuum. À l'autre bout se trouve celui qui se perçoit comme un imposteur et qui a de la difficulté à accepter qu'il possède certaines habiletés. Pour notre part, nous n'adhérons pas à la proposition de Gediman, car nous pensons que le sentiment d'imposteur est un concept en soi et qu'il en est de même pour la véritable imposture.

Ainsi, nous considérons plutôt que le sentiment d'imposteur est vécu à différents degrés d'intensité.

De son côté, Kolligian (1990) a associé l'illusion d'incompétence au sentiment d'imposteur que ressentent certains adultes très performants ayant en commun la tendance à discréditer leurs réussites, à être très préoccupés de l'image qu'ils projettent, à s'autocritiquer et à présenter des niveaux élevés d'anxiété et parfois des symptômes dépressifs. L'auteur indique qu'il voit le sentiment d'imposteur comme une expérience plus généralisée d'une illusion d'incompétence : en fait, la persistance d'un biais négatif d'auto-évaluation de façon prolongée conduirait certaines personnes à développer un sentiment d'imposteur. Selon nous, il y a toutefois lieu de faire une distinction entre l'illusion d'incompétence et le sentiment d'imposteur. Comme nous l'avons vu, l'illusion d'incompétence reflète une perception pessimiste de ses capacités par la personne. Ceci n'implique aucunement qu'elle ait le sentiment que les autres surestiment sa compétence. Ainsi, nous considérons le sentiment d'imposteur comme un concept distinct de l'illusion d'incompétence.

Les personnes ayant un sentiment d'imposteur se sentent fraudeuses et inauthentiques. Elles pensent être surévaluées par les autres, se sentent indignes des succès obtenus et entretiennent la crainte que les autres découvrent qu'elles sont moins intelligentes qu'ils le pensaient. Ainsi, malgré leurs accomplissements, elles se sentent inadéquates et ont continuellement l'impression de tromper les autres (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985). Selon Kolligian (1990), ce n'est pas tant l'écart entre les perceptions de compétence propres et celles réfléchies par autrui qui est crucial, mais plutôt la réaction négative ou anxieuse résultant de ce constat et de l'imminence de l'échec qui révélera publiquement sa supposée incompétence.

Dans les premiers travaux de Clance et Imes (1978), l'idée que le sentiment d'imposteur était de nature proprement féminine avait été avancée. Cette idée était fondée sur des observations dans leurs travaux cliniques auprès de femmes performantes. Clance et O'Toole (1987) ont indiqué que les femmes devant faire leur place sur le marché du travail dans des domaines majoritairement masculins étaient plus susceptibles de vivre un sentiment d'imposteur. Dans les travaux subséquents, aucun consensus n'a pu être établi quant aux différences sexuelles dans le sentiment d'imposteur. Alors que certains auteurs prétendent que c'est chez les femmes que le phénomène est le plus présent (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; King & Cooley, 1995), d'autres n'observent aucune différence entre les femmes et les hommes (Caselman et al., 2006; Cromwell, Brown, Sanchez-Huceles, & Adair, 1990; Edwards, Zeichner, Lawler, & Kowalski, 1987; Thompson, Davis, & Davidson, 1998).

Enfin, ce phénomène a été particulièrement étudié chez des adultes très performants et ces études ont montré que ce sentiment mine considérablement leur bien-être psychologique et est lié à des difficultés d'adaptation. Dans l'étude de Fruhan (2002), les adultes ont rapporté se souvenir que c'était au moment de leur passage de l'enfance à l'adolescence qu'était apparu leur sentiment d'imposteur. Cependant, peu d'études ont été faites chez les jeunes (Bouffard, Chayer, & Sarrat-Vézina, 2011; Caselman, 2003; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010; Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995; Pajares, 2001) et leurs conclusions suggèrent que ce sentiment est associé à des difficultés sur le plan de l'adaptation psychosociale et du bien-être psychologique. La poursuite de telles études nous semble ainsi pertinente. Avant d'aborder ces dernières, la prochaine section présente les divers corrélats du sentiment d'imposteur ayant été identifiés.

1.3.2 Corrélats associés au sentiment d'imposteur

Plusieurs études indiquent que les personnes affectées par le sentiment d'imposteur ont un biais dans le traitement de l'information. En effet, elles ont une faible perception de compétence (Bernard, Dollinger, & Ramaniah, 2002; Caselman et al., 2006), des distorsions cognitives (Ross & Krukowski, 2003; Thompson et al., 1998) et manifestent parfois un biais négatif dans l'évaluation de leurs compétences (Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991).

Ces personnes ont également des sentiments négatifs envers leur performance et certaines difficultés d'adaptation. Ainsi, le sentiment d'imposteur se caractérise par un sentiment de manque de contrôle (Thompson, Foreman, & Martin, 2000), de honte (Cowman & Ferrari, 2002), d'humiliation et de culpabilité (Thompson et al., 1998), ainsi que par de l'anxiété (Cozzarelli & Major, 1990; Kumar & Jagacinski, 2006; Topping & Kimmel, 1985). Le sentiment d'imposteur est également associé à un manque de confiance en soi (Clance & Imes, 1978), un perfectionnisme élevé, un discrédit de leurs performances et à une tendance à généraliser les effets négatifs d'un seul échec (Thompson et al., 1998). De nombreux auteurs ont également lié le sentiment d'imposteur à une faible estime de soi globale (Chrisman, Pieper, Clance, Holland, & et al., 1995; Harvey, 1981; Ross & Krukowski, 2003; Sonnak & Towell, 2001; Topping & Kimmel, 1985) et à une faible estime de soi scolaire (Cozzarelli & Major, 1990; Thompson et al., 1998).

Lorsque ces personnes sont confrontées à une tâche où elles doivent performer, elles entrent dans ce que Clance (1985) appelle le « cycle de l'imposteur ». Ceci commence par de l'inquiétude et le doute envers soi. Ensuite, craignant que les autres découvrent leurs faiblesses ou leur manque d'habileté, ces personnes sentiraient le besoin de maquiller leur sentiment interne d'incompétence soit en travaillant

d'avantage pour certaines, les conduisant à attribuer leurs succès à leurs efforts ou soit en procrastinant pour d'autres, les conduisant à attribuer leurs succès à la chance, à l'aide reçue et à leurs atouts personnels (ex : charme, gentillesse) n'ayant rien à voir avec leurs aptitudes à la tâche. En réussissant et en recevant un feedback positif, ce cycle serait renforcé. Très critiques envers elles-mêmes, lorsqu'elles vivent des échecs, les personnes se sentant imposteur ont tendance à les attribuer à des causes internes, en particulier à leur manque d'habileté. Ceci les amènerait à croire qu'elles trompent leur entourage. Selon Thompson et ses collègues (1998), l'attribution de leurs réussites à des causes externes est cohérente avec une faible estime de soi et joue un rôle important dans le maintien de leurs peurs en sapant toute perception de compétence qui pourrait accompagner les succès vécus. Des standards élevés de réussite jumelés à leur tendance à l'autocritique restreignent beaucoup les possibilités qu'elles se sentent fières d'elles et se félicitent. Pour certains auteurs, ceci indique l'échec ou l'incapacité de ces personnes à intérioriser leurs réussites (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Harvey, 1981).

Plusieurs auteurs ont cerné certains traits de personnalité associés au sentiment d'imposteur. Ainsi, Clance et O'Toole (1987) suggèrent que le sentiment d'imposteur est associé à l'introversion. Pour leur part, Ross et Krukowski (2003) ont examiné la relation entre le sentiment d'imposteur et les traits de personnalité pathologiques du DSM III-R chez les jeunes adultes (âge moyen : 18,7 ans). Ces auteurs considèrent que les personnes ayant le sentiment d'imposteur ont un style de personnalité mal adapté qui se caractérise par un sentiment d'infériorité, la peur d'être découvert ainsi qu'une dépréciation de soi. Ils prétendent que le type de personnalité schizotypique est un prédicteur du sentiment d'imposteur. Ils ajoutent que les personnes présentant un sentiment d'imposteur ont un sentiment d'insécurité profond, qu'elles ont une dépendance envers leur travail et qu'elles se sentent mal à l'aise dans les situations interpersonnelles. De plus, elles évitent d'avoir l'attention des autres et sont méfiantes

envers eux. Les résultats montrent toutefois que le sentiment d'imposteur est mieux représenté par la classe C (évitant et dépendant). Ce type de personnalité est caractérisé par un névrotisme élevé; principalement par de l'anxiété, de la dépression, de la vulnérabilité et une conscience de soi élevée. Kolligian (1990) et Kolligian et Sternberg (1991) partagent cet avis et ajoutent que les personnes se percevant comme étant imposteur tentent de contrôler les impressions qu'elles font aux personnes importantes pour elles. Selon ces auteurs, une personne très préoccupée par les réactions des autres et croyant que ces dernières sont aussi préoccupées qu'elle-même par ses pensées et ses comportements en vient à développer des habiletés ou des façons de se comporter lui permettant de manipuler favorablement l'impression qu'elle provoque chez autrui. Les auteurs proposent que la transformation de plusieurs perceptions plus générales d'incompétence en une perception de fraude puisse être facilitée pour les personnes qui ont une très grande conscience de soi et des autres. Ces chercheurs ont également remarqué que ces personnes ont tendance à être pessimistes, égocentriques et présentent un écart élevé entre leur image de soi réelle et idéale.

Par ailleurs, Want et Kleitman (2006) ont montré que chez les adultes, le sentiment d'imposteur est un très fort prédicteur des comportements d'autosabotage (ex : terminer un travail à la dernière minute). Ross, Stewart, Mugge et Fultz (2001) ainsi que Cowman et Ferrari (2002) en sont venus à la même conclusion, mais chez des collégiens cette fois.

En somme, il appert que les corrélats associés au sentiment d'imposteur sont multiples et touchent autant le traitement de l'information, les états émotifs négatifs, les difficultés d'adaptation, les attributions, les traits de personnalité et les comportements d'autosabotage. Cependant, la quasi-totalité de ces études ont été

conduites auprès de jeunes en fin d'adolescence et d'adultes. La section qui suit présente les rares études faites chez les plus jeunes.

1.3.3 Sentiment d'imposteur chez l'enfant et l'adolescent

Peu d'études ont été faites chez les jeunes de moins de 18 ans (Bouffard et al., 2011; Caselman, 2003; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010; Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995; Pajares, 2001).

Dans l'étude de Cromwell et ses collègues (1990) faite chez 104 jeunes de 14 à 18 ans, comparés aux autres, les 21 jeunes considérés comme ayant un sentiment d'imposteur se décrivaient comme plus découragés, facilement submergés par les difficultés de la vie, moins convaincus de la valeur de la discipline personnelle, aimant les changements et la variété. Ils se disaient aussi plus facilement distraits, anxieux, effrayés par le futur, nerveux et indifférents aux intérêts des autres. Ils rapportaient préférer se tenir en retrait des autres, se sentir peu à l'aise dans les relations interpersonnelles, éviter les conflits et les confrontations et désirer des gratifications rapides. Les auteurs ont également montré que les attentes de succès excessivement élevées, le besoin élevé d'approbation, les préoccupations pour les événements futurs et l'impuissance envers le changement étaient les pensées irrationnelles les plus rapportées par ceux ayant le sentiment d'imposteur.

Les résultats de l'étude de Lester et Moderski (1995) conduite chez 233 jeunes (âge moyen de 15,7 ans) vont généralement dans le même sens. Le sentiment d'imposteur était associé à une perturbation du bien-être psychologique se manifestant par une histoire de tentatives et d'idéations suicidaires, de psychose, de névrotisme, de pensées irrationnelles et de tendances maniaco-dépressive.

L'étude de Pajares (2001) faite chez des jeunes de 11 à 16 ans s'est intéressée au sentiment d'authenticité vu par lui comme le pendant positif du sentiment d'imposteur. Le sentiment d'authenticité se rapporte à la conviction de la personne de mériter ses succès et leur reconnaissance par autrui. Les résultats ont montré que ce sentiment était généralement associé à un meilleur sentiment d'auto-efficacité en regard de différentes matières scolaires et de l'autorégulation des apprentissages, une perception de compétence scolaire générale plus positive et un meilleur rendement. Dans cette étude, les élèves plus vieux rapportaient un sentiment d'authenticité plus élevé que les plus jeunes et, les filles, particulièrement celles qui étaient très performantes, rapportaient un sentiment d'authenticité plus faible que les garçons.

La recherche doctorale de Caselman (2003) faite chez 136 Américains et 144 Japonais fréquentant l'école secondaire portait sur les liens entre le sentiment d'imposteur, le genre, la culture, les perceptions de soi, le concept de soi et le soutien social. Ses résultats ont indiqué que les Japonais rapportaient se sentir davantage imposteur que les Américains. Chez les Japonais, le sentiment d'imposteur était négativement lié à l'estime de soi globale et positivement lié au soutien des enseignants. Chez les Américains, le sentiment d'imposteur était négativement lié au soutien des amis. De plus, les résultats indiquaient également que le sentiment d'imposteur des garçons et des filles était lié négativement au soutien des amis. Par contre, le sentiment d'imposteur était lié négativement, chez les filles seulement, à la perception de compétence scolaire, l'estime de soi globale, la sociabilité et le sentiment d'être une personne digne de confiance.

Dans une étude ultérieure, Caselman et ses collègues (2006) se sont intéressés aux variables associées au sentiment d'imposteur chez 136 jeunes Américains de 11^e et 12^e années. Selon leurs résultats, le sentiment d'imposteur des garçons et des filles

était lié négativement au soutien des amis et, chez les filles seulement, négativement au soutien des camarades de classe et au sentiment d'être des personnes dignes de confiance.

De leur côté, Chayer et Bouffard (2010) ont observé, chez des jeunes de 10 à 12 ans, un lien positif entre le sentiment d'imposteur et la propension à se comparer. Plus ce sentiment était présent chez un élève, plus il rapportait se juger différent de ses pairs qui réussissent bien et s'identifiait à ceux qui réussissent plus difficilement. Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011) ont, quant à elles, validé un questionnaire mesurant le sentiment d'imposteur chez les enfants et les adolescents. Leurs résultats indiquent que, chez les jeunes de 10 à 17 ans, le sentiment d'imposteur était associé à l'anxiété scolaire, au sentiment de non-contrôle relativement à des résultats scolaires, à de faibles perceptions de compétence, à un perfectionnisme négatif élevé et à une faible estime de soi.

En somme, sauf celle de Pajares (2001) et celle de Bouffard et al. (2011), les études conduites chez les jeunes ont surtout focalisé sur l'examen de corrélats du sentiment d'imposteur relatifs à leur adaptation psychosociale et leur bien-être psychologique. À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à examiner si la présence du sentiment d'imposteur chez des jeunes élèves était reliée à la qualité de leur vécu et de leur fonctionnement scolaires. Ainsi, ce sera l'objet de l'étude du présent essai.

1.4 La présente étude

Dans l'étude conduite aux fins de cet essai, nous avons opté pour examiner le sentiment d'imposteur chez les jeunes élèves âgés de 12 à 13 ans puisque le passage entre l'enfance à l'adolescence semble avoir été propice à l'apparition du sentiment

d'imposteur dans l'étude de Fruhan (2002). Nous nous sommes intéressées spécifiquement à leur vécu scolaire en l'examinant sous l'angle de diverses dimensions potentiellement reliées à leur sentiment d'imposteur. Ces dimensions sont leur sentiment de manque de contrôle, leur sensibilité à l'erreur, leur anxiété d'évaluation et leur aliénation scolaire telles que rapportées par eux-mêmes. En complément, ces dimensions étant susceptibles d'affecter leur fonctionnement scolaire, trois indicateurs de ce dernier ont été rapportés par l'enseignant. Ce sont la motivation et leur l'autorégulation qu'ils manifestent dans leurs activités scolaires et le rendement qu'ils obtiennent. Ainsi, étant donné que le sentiment d'imposteur est vécu de façon clandestine et qu'il est difficile à déceler pour autrui, les dimensions du vécu scolaire de l'élève devraient médiatiser le lien entre leur sentiment d'imposteur et le jugement de leur fonctionnement scolaire selon leur enseignant. La section qui suit indique les raisons du choix des dimensions du vécu scolaire rapportées par les élèves.

1.4.1 Sentiment de manque de contrôle

Selon Skinner, Chapman et Baltes (1988), le sentiment de contrôle reflète les croyances de la personne de posséder certains moyens ou capacités qui lui permettront ultérieurement d'atteindre ses objectifs. Ainsi défini, ce concept s'apparente au sentiment d'autodétermination proposé par Deci et Ryan (1985) et à la notion de l'agentivité humaine de Bandura (1986). Tous ces auteurs s'entendent pour reconnaître chez l'humain le besoin de faire des choix et d'exercer un contrôle sur sa vie. Ce sentiment de contrôle représente un déterminant majeur de la motivation de la personne lui permettant aussi de prédire les événements et de les façonner à sa volonté. Comme la personne ayant un sentiment d'imposteur doute souvent de ses

capacités et attribue ses réussites à des causes externes, ce sentiment devrait s'accompagner chez l'élève d'un sentiment de manque de contrôle.

1.4.2 Perfectionnisme et sensibilité à l'erreur

Thompson et ses collègues (1998) ont montré que le sentiment d'imposteur était chez certains adultes associé au perfectionnisme négatif. Il pourrait en être de même chez les plus jeunes. Hewitt et Flett (1991) définissent le perfectionnisme négatif comme une lutte aux imperfections. Selon Frost, Marten, Lahart et Rosenblate (1990), le perfectionnisme réfère plutôt à une caractéristique négative et pathologique de la personnalité qui s'accompagne d'exigences très élevées, d'évaluations négatives de soi et d'autocritiques récurrentes. Ces auteurs distinguent six dimensions du perfectionnisme : la sensibilité à l'erreur, les standards personnels, les exigences parentales, les critiques parentales, les doutes par rapport aux actions et l'organisation. De plus, ils distinguent trois types de perfectionnisme : le perfectionnisme *orienté vers soi* où la personne s'impose des standards élevés de réussite, le perfectionnisme *socialement prescrit* où la personne perçoit que les autres s'attendent à ce qu'elle atteigne de tels standards, et le perfectionnisme *orienté vers autrui* où la personne s'attend des autres qu'ils atteignent des critères élevés de réussite, et où, s'ils échouent, elle se permet de les critiquer. Notons au passage que certains auteurs considèrent qu'il existe un perfectionnisme positif (Terry-Short, Owens, Slade, & Dewey, 1995). La distinction entre le perfectionnisme négatif et positif se situe au plan de la nature des conséquences visées par les comportements et les cognitions. Une personne ayant un perfectionnisme négatif cherche à éviter à tout prix les conséquences négatives, tandis que celle ayant un perfectionnisme positif adopte des comportements pour accéder à des conséquences positives. Ainsi, des standards élevés peuvent être bénéfiques si la personne est motivée pour des raisons

personnelles et non par la possibilité d'un déshonneur. Dans cet essai, nous focaliserons essentiellement sur la sensibilité à l'erreur qui est la dimension du perfectionnisme qui concerne l'insatisfaction et l'affect négatif associés à l'erreur. Cette sensibilité à l'erreur est ici conceptualisée comme la mise en place de critères de réussite excessivement élevés, la crainte de commettre une erreur, un sentiment de honte associé à l'absence de perfection, un sentiment d'échec qui se généralise à partir d'une seule erreur et une insatisfaction persistante malgré que tous les efforts requis aient été fournis et même atteinte la réussite. Dans notre étude, nous examinerons si le sentiment d'imposteur ressenti par les jeunes élèves est, comme chez les plus vieux, associé à la sensibilité à l'erreur.

1.4.3 Anxiété d'évaluation

L'anxiété est, chez les adultes, une dimension quasi indissociable du sentiment d'imposteur. Selon Langford et Clance (1993), l'anxiété de ces personnes pourrait venir de leur conviction de toujours devoir se montrer à la hauteur de ce qu'elles croient être les attentes d'autrui envers elles et de l'écart entre l'image de soi qu'elles voudraient projeter et leur peur d'être démasquées. La présence importante des activités d'évaluation en milieu scolaire nous paraît être un facteur pouvant exacerber l'anxiété d'évaluation des jeunes. L'anxiété d'évaluation scolaire est une réaction physiologique, émotionnelle et comportementale accompagnant habituellement les situations dans lesquelles les capacités et les connaissances d'un élève sont évaluées (McDonald, 2001; Zeidner, 1998). Généralement, cet état émotionnel est accompagné d'émotions négatives et est caractérisé par des peurs excessives, de l'inquiétude et des appréhensions envers la possibilité d'obtenir une mauvaise performance scolaire. L'anxiété d'évaluation scolaire résulterait des interactions entre des éléments susceptibles d'affecter le stress ressenti par l'élève dans un contexte d'évaluation

(Zeidner, 1998). Ces éléments peuvent provenir de l'élève lui-même (i.e. trait anxieux, perfectionnisme élevé, etc.) ou de son environnement social (compétition entre les pairs, attentes parentales trop élevées, etc.). Si on en croit certains auteurs, les élèves ayant un sentiment d'imposteur risquent davantage que ceux ne l'ayant pas de vivre beaucoup d'anxiété (Cozzarelli & Major, 1990; Kumar & Jagacinski, 2006).

1.4.4 Aliénation scolaire

Nous avons vu dans les études chez les adultes que certaines personnes ayant un sentiment d'imposteur utilisent des stratégies auto-handicapantes dont une consiste à éviter de prendre des risques et d'exploiter leur plein potentiel (Clance, 1985; Clance & O'Toole, 1987; Harvey & Katz, 1985). En ne reconnaissant pas leur compétence et en ne s'attribuant pas leurs réussites, ces personnes en viendraient parfois à baisser leurs attentes et à limiter leurs objectifs et ambitions d'études ou de carrière. Dans son étude auprès de femmes de carrière, Fruhan (2002) rapporte que le sentiment d'imposteur les avait empêchées de se développer pleinement sur le plan professionnel. Dans les entrevues, ces femmes rapportaient avoir évité plusieurs fois dans leur cheminement des occasions de s'affirmer, d'avancer leurs idées et de poser des questions. Elles disaient avoir manqué des opportunités d'apprentissage et de faire valoir leurs compétences. Se satisfaire de projets présentant peu de défi et ainsi échapper à des situations incertaines peut être une stratégie permettant de préserver les apparences et de diminuer l'angoisse de voir son incompetence démasquée (Want & Kleitman, 2006). Les bénéfices à court terme ont cependant une conséquence négative à long terme. En restant dans leur zone de confort dans un travail ne sollicitant pas tout leur potentiel, ces personnes se coupent des possibilités de promotion et d'accomplissement qui leur seraient autrement accessibles.

Dans cet essai, en lien avec ces constats, nous nous sommes intéressées à l'aliénation scolaire qui reflète le sentiment de l'élève de ne pas être à sa place à l'école, de s'y sentir mal à l'aise et de croire que l'abandonner dès qu'il le pourra sera une bonne chose pour lui (Galand, 2001). Les occasions multiples d'être démasqué par le contexte d'évaluations fréquentes à l'école peuvent présenter une menace pour le jeune se sentant imposteur. Outre l'anxiété d'évaluation dont nous avons discutée dans la section précédente, cet état de fait est aussi de nature à générer de l'aliénation scolaire chez l'élève se sentant imposteur. L'étude faite pour cet essai examine cette question.

Objectifs et hypothèses de recherche

Le but général de cette étude était d'examiner la relation entre le sentiment d'imposteur et le vécu et le fonctionnement scolaires d'élèves de 12 à 13 ans. Une limite des études antérieures sur le sentiment d'imposteur est de n'avoir généralement eu recours qu'à un seul répondant, le sujet lui-même, ce qui soulève le problème de variance partagée. Dans notre étude, le recours à deux sources d'information devrait permettre de réduire ce problème.

Le premier objectif spécifique était d'examiner la relation entre le sentiment d'imposteur de l'élève et son jugement de son vécu scolaire tel que mesuré par quatre indicateurs: son sentiment de manque de contrôle envers ses résultats scolaires, son anxiété devant l'évaluation, sa sensibilité à l'erreur et son sentiment d'aliénation scolaire. Nous fondant sur les études chez les adultes indiquant diverses difficultés d'adaptation et de fonctionnement associées au sentiment d'imposteur, nous avons postulé que plus l'élève rapportera un sentiment d'imposteur élevé, plus il rapportera aussi une sensibilité à l'erreur, une anxiété d'évaluation, un sentiment d'un manque

de contrôle et un sentiment d'aliénation scolaire aussi élevés. En effet, il nous paraît que la crainte d'être démasqué comme étant moins intelligent que les autres le pensent devrait, en plus de l'anxiété devant l'évaluation, générer une sensibilité marquée à l'erreur potentiellement révélatrice de cette supposée incompetence. L'idée que ceci puisse se produire à tout moment devrait être de nature à induire un sentiment de manquer de contrôle sur sa vie scolaire, d'être aliéné, mal à l'aise dans ce milieu, faisant en sorte qu'envisager de l'abandonner dès que possible devienne une stratégie d'évitement de la situation et de réduction de son anxiété.

Le deuxième objectif était d'examiner la relation entre la présence du sentiment d'imposteur chez l'élève et son fonctionnement scolaire telle que mesurée par trois indicateurs rapportés par l'enseignant: sa perception de sa motivation, son jugement de l'autorégulation exercée dans ses activités scolaires et la qualité de son rendement relativement à celui de ses camarades de classe. Nous fondant sur Pajares (2001) ayant montré que le sentiment d'authenticité, un concept inverse selon lui au sentiment d'imposteur, était associé à un meilleur sentiment d'auto-efficacité en regard de différentes matières scolaires et de l'autorégulation des apprentissages, une perception de compétence scolaire générale plus positive et un meilleur rendement, notre deuxième hypothèse était que plus le sentiment d'imposteur de l'élève serait élevé, plus l'évaluation par son enseignant de sa motivation, de son autorégulation et de son rendement scolaires serait faible.

Enfin, notre troisième objectif était exploratoire et visait à vérifier si le vécu scolaire de l'élève agit comme médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement scolaire. Comme le sentiment d'imposteur est vécu de façon clandestine et est difficilement décelable par autrui (Harvey & Katz, 1985), il nous semble que c'est via les dimensions du vécu scolaire qui altèrent le fonctionnement et le rendement scolaires de l'élève que le jugement de

l'enseignant de ces deux variables devrait être lié au sentiment d'imposteur de l'élève.

Le chapitre 2 présente l'article scientifique intitulé *Le sentiment d'imposteur des élèves : son rôle dans leur vécu et leur fonctionnement scolaires* dans lequel est rapportée l'étude ayant examiné les objectifs et hypothèses juste décrits. Le chapitre 3 est consacré la discussion générale de l'essai, ses forces et ses limites, quelques pistes pour des études futures et une conclusion générale.

CHAPITRE II

LE SENTIMENT D'IMPOSTEUR DES ÉLÈVES : SON RÔLE DANS LEUR VÉCU ET LEUR FONCTIONNEMENT SCOLAIRES (ARTICLE SCIENTIFIQUE)

Le sentiment d'imposteur des élèves : son rôle dans leur vécu
et leur fonctionnement scolaires

Emilie Sarrat-Vézina et Thérèse Bouffard

Université du Québec à Montréal

Notes des auteures

Emilie Sarrat-Vézina et Thérèse Bouffard, Département de psychologie, Université
du Québec à Montréal.

Les auteures remercient les écoles ayant participé au projet. Elles tiennent à remercier en particulier les enseignant(e)s, les élèves et leurs parents sans qui ce projet n'aurait pu être réalisé. Elles remercient également le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour leur contribution financière.

Toute correspondance concernant le présent article doit être adressée à Thérèse Bouffard, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C. P. 8888, succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada. Courriel: bouffard.therese@uqam.ca.

Article soumis le 16 février 2015.

Résumé

Le sentiment d'imposteur est un sentiment personnel intense et secret de fraude relatif à sa performance dans certaines tâches ou situations. Cette personne pense être surévaluée par les autres et craint qu'ils découvrent qu'elle est moins intelligente qu'ils le pensent. Plusieurs études ont montré que ce sentiment altère le fonctionnement et l'adaptation des adultes, mais aucune étude ne s'est attardée à examiner si sa présence chez des jeunes élèves était reliée à la qualité de leur vécu et leur fonctionnement scolaire. Cette étude comportait trois objectifs : 1) examiner la relation entre le sentiment d'imposteur et le jugement de l'élève de son vécu scolaire; 2) examiner la relation entre la présence du sentiment d'imposteur chez l'élève et son fonctionnement scolaire, et; 3) vérifier si le vécu scolaire de l'élève agit comme médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement scolaire. L'échantillon comprenait 653 élèves dont 307 garçons et 124 enseignantes dont 29 hommes. Les résultats indiquent que plus le sentiment d'imposteur de l'élève est élevé, moins il rapporte un vécu scolaire positif et moins son enseignant évalue positivement son fonctionnement et son rendement scolaires. Cependant, le jugement de l'élève de son vécu scolaire agit comme un médiateur complet de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et son rendement scolaires. La discussion portera sur les enjeux adaptatifs de la présence d'un sentiment d'imposteur chez de jeunes élèves.

Mots clés: sentiment d'imposteur, adolescents, perception des enseignants, vécu scolaire, fonctionnement scolaire.

Le sentiment d'imposteur des élèves : son rôle dans leur vécu et leur fonctionnement scolaires

Avez-vous déjà eu l'impression de porter un masque, de tromper les autres à propos de votre intelligence et d'être terrifié qu'on découvre un jour la supercherie? Si oui, quel âge aviez-vous et dans quelles circonstances cela vous est-il arrivé? Ce sentiment d'inauthenticité n'est-il survenu qu'occasionnellement ou s'est-il plutôt installé à demeure, affectant diverses sphères de votre vie? Peu importe votre âge, les circonstances ou la fréquence, il s'agit du même phénomène... le sentiment d'imposteur.

Ce sont les travaux cliniques de Clance et Imes (1978) qui ont permis d'identifier le sentiment d'imposteur comme une expérience interne de fraude intellectuelle chez les personnes très performantes dans leur domaine. Par la suite, Harvey et Katz (1985) l'ont précisé comme un sentiment intense et secret de fraude relatif à sa performance à une tâche ou à certaines situations. Les personnes ayant un sentiment d'imposteur se sentent fraudeuses et inauthentiques, pensent être surévaluées par les autres, se sentent indignes des succès obtenus et vivent dans la crainte que les autres découvrent qu'elles sont moins intelligentes qu'ils le pensaient. Ainsi, malgré leurs accomplissements, elles se sentent inadéquates et ont continuellement l'impression de tromper les autres (Clance & Imes, 1978; Harvey & Katz, 1985). Selon Kolligian (1990), ce n'est pas tant l'écart entre les perceptions de compétence propres et celles réfléchies par autrui qui porte atteinte au bien-être

psychologique, mais plutôt la réaction négative ou anxieuse suivant ce constat et la peur que survienne l'échec qui révélera publiquement sa supposée incompetence.

Si les premiers travaux suggéraient que le sentiment d'imposteur se retrouvait particulièrement chez des personnes très performantes dans leur domaine d'activité, les recherches chez différentes populations indiquent maintenant qu'il peut aussi s'installer chez d'autres ayant des niveaux de performance variables (Bouffard et al., 2011; Caselman, 2003; Grays, 1992). En outre, l'idée initiale voulant que ce sentiment se retrouve particulièrement chez les femmes (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; King & Cooley, 1995; Kumar & Jagacinski, 2006) a depuis été remise en question par nombre d'auteurs qui n'ont pas observé de différence liée au genre des participants dans la présence du phénomène, ni dans ses corrélats (Caselman et al., 2006; Cromwell et al., 1990; Edwards et al., 1987; Harvey & Katz, 1985; Thompson et al., 1998).

Corrélats associés au sentiment d'imposteur

Le sentiment d'imposteur s'accompagne de diverses manifestations aux plans émotif, cognitif et comportemental. Au plan émotif, peu importe les résultats obtenus, les personnes ont une impression de manque de contrôle (Thompson et al., 2000), ressentent de la honte (Cowman & Ferrari, 2002), de l'humiliation et de la culpabilité (Thompson et al., 1998). Le sentiment d'imposteur va aussi de pair avec une faible estime de soi (Ross & Krukowski, 2003; Topping & Kimmel, 1985) et un manque de

confiance en soi (Clance & Imes, 1978; Want & Kleitman, 2006). De telles personnes sont pessimistes (Gerstmann, 1999), présentent des symptômes d'anxiété (Bernard et al., 2002; Chrisman et al., 1995; Clance & Imes, 1978; Cozzarelli & Major, 1990; Kolligian, 1990; Kolligian & Sternberg, 1991; Kumar & Jagacinski, 2006; Thompson et al., 1998; Thompson et al., 2000; Topping & Kimmel, 1985) et parfois de dépression (Chrisman et al., 1995; Clance & Imes, 1978; Langford & Clance, 1993; McGregor, Gee, & Posey, 2008).

Au plan cognitif, certains auteurs proposent que l'évaluation de soi négative de ces personnes serait alimentée par un traitement biaisé de l'information. Elles entretiendraient des perceptions de compétence ou d'auto-efficacité plus faibles que le potentiel suggéré par la qualité de leurs accomplissements (Lapp-Rincker, 2004) et présenteraient des distorsions cognitives se manifestant, entre autres, par un discrédit de leurs performances (Clance & O'Toole, 1987), une tendance à s'autocritiquer et à généraliser les effets négatifs d'un seul échec (Thompson et al., 1998), un perfectionnisme élevé (Ferrari & Thompson, 2006; Harvey, 1981; Henning, Ey, & Shaw, 1998; Imes & Clance, 1984; Thompson et al., 1998; Thompson et al., 2000; Want & Kleitman, 2006), de la dépendance envers le jugement d'autrui et une grande sensibilité envers la critique (Ross & Krukowski, 2003) et une tendance à se souvenir davantage de leurs difficultés que de leurs réussites (Clance, 1985).

Au plan comportemental, la présence d'un sentiment d'imposteur a été étroitement reliée à des comportements d'autosabotage (ex: terminer un travail à la dernière minute) chez les adultes (Want & Kleitman, 2006) ainsi que chez des

collégiens (Cowman & Ferrari, 2002; Ross et al., 2001). Bernard et ses collègues (2002) indiquent que le sentiment d'imposteur est associé à une faible discipline personnelle. Kolligian (1990) et Kolligian et Sternberg (1991) ajoutent que la personne se percevant comme imposteur tente de contrôler les impressions qu'elle fait aux personnes importantes pour elle. Se souciant beaucoup des réactions des autres et croyant qu'ils sont aussi préoccupés qu'elle l'est par ses pensées et ses comportements, une telle personne développerait des habiletés lui permettant de se comporter de manière à manipuler favorablement l'impression qu'elle provoque chez autrui.

Cycle de l'imposteur

Selon Clance (1985), quand une personne se sentant imposteur est confrontée à une tâche où elle doit bien réussir, ses émotions, cognitions et comportements liés à son sentiment se conjuguent pour donner forme à ce qu'elles ont appelé le «cycle de l'imposteur». Ce cycle s'enclenche par de l'inquiétude et le doute envers soi. Puis, craignant que les autres découvrent son manque d'habileté, la personne tente de le camoufler en travaillant de manière acharnée ou en procrastinant. Advenant le succès, dans le premier cas, la personne l'attribuera aux importants efforts consentis et, dans le second, à la chance, l'aide reçue ou ses atouts personnels (ex: charme, gentillesse, etc.), toutes raisons n'ayant rien à voir avec ses aptitudes. L'incapacité d'intérioriser ses réussites est une caractéristique prégnante de la personne se sentant imposteur

(Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1987; Harvey, 1981; Harvey & Katz, 1985). Selon Thompson et ses collègues (1998), l'attribution des réussites à des causes externes est cohérente avec une faible estime de soi et joue un rôle important dans le maintien des peurs en sapant la perception de compétence qui pourrait accompagner les succès vécus. Des standards élevés de réussite jumelés à une tendance à l'autocritique restreignent beaucoup les possibilités que la personne se sente fière et se félicite de ses accomplissements.

En résumé, les études sont généralement unanimes à montrer que le sentiment d'imposteur altère le fonctionnement et l'adaptation des personnes qui en sont atteintes.

Sentiment d'imposteur avant l'âge adulte

Les études recensées ont pour la plupart été conduites chez des adultes. Plusieurs auteurs ont rapporté que durant les entretiens cliniques avec des adultes vivant un sentiment d'imposteur, certains disaient se rappeler qu'il s'était installé dès l'enfance (Clance, 1985; Clance & Imes, 1978; Cromwell et al., 1990; Harvey & Katz, 1985). Dans l'étude de Fruhan (2002), les adultes ont rapporté se souvenir que c'était au moment de leur passage de l'enfance à l'adolescence qu'était apparu leur sentiment d'imposteur. Le problème que soulèvent cependant ces études est celui de la validité et de l'exactitude de souvenirs datant parfois de plusieurs décennies. En effet, comme le montrent les travaux sur la mémoire autobiographique, les personnes

tendent à ne se rappeler que les souvenirs qui valident leur appréciation actuelle d'eux-mêmes (Baddeley, 1988; Schechtman, 1994). Dans les études recensées, il est impossible d'apprécier l'importance de ce biais de rappel.

En dépit de l'idée que c'est assez jeune qu'émergerait le sentiment d'imposteur, peu d'études ont été menées chez les jeunes de moins de 18 ans (Bouffard et al., 2011; Caselman, 2003; Caselman et al., 2006; Chayer & Bouffard, 2010; Cromwell et al., 1990; Lester & Moderski, 1995; Pajares, 2001). La recherche doctorale de Caselman (2003) faite chez 136 Américains et 144 Japonais fréquentant l'école secondaire portait sur les liens entre le sentiment d'imposteur, le genre, la culture, les perceptions de soi, le concept de soi et le soutien social. Ses résultats ont indiqué que les Japonais rapportaient se sentir davantage imposteur que les Américains. Chez les Japonais, le sentiment d'imposteur était négativement lié à l'estime de soi globale et positivement lié au soutien des enseignants. Chez les Américains, le sentiment d'imposteur était négativement lié au soutien des amis. De plus, les résultats indiquaient également que le sentiment d'imposteur des garçons et des filles était lié négativement au soutien des amis. Par contre, le sentiment d'imposteur était lié négativement, chez les filles seulement, à la perception de compétence scolaire, l'estime de soi globale, la sociabilité et le sentiment d'être une personne digne de confiance.

Dans une étude ultérieure, Caselman et ses collègues (2006) se sont intéressés aux variables associées au sentiment d'imposteur chez 136 jeunes Américains de 11^e et 12^e années. Selon leurs résultats, le sentiment d'imposteur des garçons et des filles

était lié négativement au soutien des amis et, chez les filles seulement, négativement au soutien des camarades de classe et au sentiment d'être des personnes dignes de confiance.

Dans l'étude de Cromwell et ses collègues (1990) faite chez 104 jeunes de 14 à 18 ans, comparés aux autres, les 21 jeunes considérés comme ayant un sentiment d'imposteur se décrivaient comme plus découragés, facilement submergés par les difficultés de la vie, moins convaincus de la valeur de la discipline personnelle, aimant les changements et la variété. Ils se disaient aussi plus facilement distraits, anxieux, effrayés par le futur, nerveux et indifférents aux intérêts des autres. Ils rapportaient préférer se tenir en retrait des autres, se sentir peu à l'aise dans les relations interpersonnelles, éviter les conflits et les confrontations et désirer des gratifications rapides. Les auteurs ont également montré que les attentes de succès excessivement élevées, le besoin élevé d'approbation, les préoccupations pour les événements futurs et l'impuissance envers le changement étaient les pensées irrationnelles les plus rapportées par ceux ayant le sentiment d'imposteur.

Les résultats de l'étude de Lester et Moderski (1995) conduite chez 233 jeunes (âge moyen de 15,7 ans) vont généralement dans le même sens. Le sentiment d'imposteur était associé à une perturbation du bien-être psychologique se manifestant par une histoire de tentatives et d'idéations suicidaires, de psychose, de névrotisme, de pensées irrationnelles et de tendances maniaco-dépressive.

Pour sa part, Pajares (2001) s'est intéressé, chez des jeunes de 11 à 16 ans, au sentiment d'authenticité vu par lui comme le pendant positif du sentiment

d'imposteur. Le sentiment d'authenticité se rapporte à la conviction de la personne de mériter ses succès et leur reconnaissance par autrui. Les résultats ont montré que ce sentiment était généralement associé à un meilleur sentiment d'auto-efficacité en regard de différentes matières scolaires et de l'autorégulation des apprentissages, une perception de compétence scolaire générale plus positive et un meilleur rendement. Dans cette étude, les élèves plus vieux rapportaient un sentiment d'authenticité plus élevé que les plus jeunes et, les filles, particulièrement celles qui étaient très performantes, rapportaient un sentiment d'authenticité plus faible que les garçons.

De leur côté, Chayer et Bouffard (2010) ont observé, chez des jeunes de 10 à 12 ans, un lien positif entre le sentiment d'imposteur et la propension à se comparer, et, plus ce sentiment était présent chez un élève, plus il rapportait se juger différent de ses pairs qui réussissent bien et s'identifiait à ceux qui réussissent plus difficilement. Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011) ont, quant à elles, validé un questionnaire mesurant le sentiment d'imposteur chez les enfants et les adolescents. Leurs résultats indiquent que, chez les 10 à 17 ans, le sentiment d'imposteur est associé à l'anxiété scolaire, au sentiment de non-contrôle relativement à des résultats scolaires, à de faibles perceptions de compétence, à un perfectionnisme négatif élevé et à une faible estime de soi.

En somme, sauf celle de Pajares (2001) et celle de Bouffard, Chayer et Sarrat-Vézina (2011), les études conduites chez les jeunes ont surtout focalisé sur l'examen de corrélats du sentiment d'imposteur relatifs à leur adaptation psychosociale et leur bien-être psychologique. À notre connaissance, aucune étude ne s'est attardée à

examiner si la présence du sentiment d'imposteur chez des jeunes élèves était reliée à la qualité de leur vécu et de leur fonctionnement scolaires.

Design et objectifs

Le but général de cette étude était d'examiner la relation entre le sentiment d'imposteur et l'adaptation scolaire d'élèves telle que rapportée par deux sources: eux-mêmes et leurs enseignants. Une limite des études antérieures sur le sentiment d'imposteur est de n'avoir généralement eu recours qu'à un seul répondant, le sujet lui-même, ce qui soulève le problème de variance partagée. Le recours à deux sources d'information permet de réduire considérablement ce problème.

Le premier objectif spécifique était d'examiner la relation entre le sentiment d'imposteur de l'élève et son jugement de son vécu scolaire tel que mesuré par quatre indicateurs: son sentiment de manque de contrôle envers ses résultats scolaires, son anxiété devant l'évaluation, sa sensibilité à l'erreur et son sentiment d'aliénation scolaire. Nous fondant sur les nombreuses difficultés d'adaptation et de fonctionnement associées au sentiment d'imposteur dans les études recensées, nous avons postulé que plus le sentiment d'imposteur de l'élève serait élevé, plus sa sensibilité à l'erreur, son anxiété d'évaluation, son sentiment d'un manque de contrôle et son sentiment d'aliénation scolaire seraient aussi élevés. En effet, il nous paraît que la crainte d'être démasqué comme étant moins intelligent que les autres le pensent devrait, en plus de l'anxiété devant l'évaluation, générer une sensibilité

marquée à l'erreur potentiellement révélatrice de cette supposée incompetence. L'idée que ceci puisse se produire à tout moment devrait être de nature à induire un sentiment de manquer de contrôle sur sa vie scolaire, d'être aliéné, mal à l'aise dans ce milieu, faisant en sorte qu'envisager de l'abandonner dès que possible devient une stratégie d'évitement de la situation et de réduction de son anxiété.

Le deuxième objectif était d'examiner la relation entre la présence du sentiment d'imposteur chez l'élève et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement scolaire telle que mesurée par trois indicateurs: sa perception de sa motivation, son jugement de l'autorégulation exercée dans ses activités scolaires et la qualité de son rendement relativement à celui de ses camarades de classe. Nous fondant sur Pajares (2001) ayant montré que le sentiment d'authenticité, un concept inverse selon lui au sentiment d'imposteur, était associé à un meilleur sentiment d'auto-efficacité en regard de différentes matières scolaires et de l'autorégulation des apprentissages, une perception de compétence scolaire générale plus positive et un meilleur rendement, notre deuxième hypothèse était que plus le sentiment d'imposteur de l'élève serait élevé, plus l'évaluation par son enseignant de sa motivation, de son autorégulation et de son rendement scolaires serait faible.

Enfin, notre troisième objectif était exploratoire et visait à vérifier l'hypothèse voulant que le jugement de l'élève de son vécu scolaire soit un médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires. Comme le sentiment d'imposteur est vécu de façon clandestine et est difficilement décelable par autrui (Harvey & Katz,

1985), il nous semble en effet que c'est via les dimensions du vécu scolaire qui lui sont associées et qui altèrent son fonctionnement et son rendement scolaires que la perception de l'enseignant de ces deux variables devrait être liée au sentiment d'imposteur de l'élève.

Méthodologie

Échantillon

Cette étude comprend les données de la troisième année d'un projet longitudinal plus vaste portant sur la vie scolaire des élèves du primaire et du secondaire. Des 716 élèves participant à ce projet, seuls ceux dont l'enseignant a aussi accepté de participer ont été retenus. L'échantillon comprend ainsi 653 élèves dont 325 (154 garçons) étaient en 6^e année (âge moyen = 12 ans et 6 mois) du primaire et 328 étaient (153 garçons) en secondaire 1 (âge moyen = 13 ans et 8 mois). Au primaire, ces élèves se répartissaient dans neuf écoles publiques, sept étant situées dans un environnement socio-économique moyen et les deux autres dans un milieu socio-économique plus faible. Au secondaire, ils se répartissaient dans 23 écoles dont 18 étaient publiques, et parmi lesquelles deux étaient destinées à des clientèles ayant des besoins spécifiques (un centre de formation professionnelle et une école pour élèves avec difficultés d'apprentissage), alors que les cinq autres étaient des écoles privées. Cette diversité des établissements d'enseignement assure une bonne représentativité de l'échantillon des élèves participant à l'étude. La participation des

élèves était soumise au consentement écrit de leurs parents et le taux d'acceptation a été supérieur à 95%. Du côté des enseignants, le taux d'acceptation était supérieur à 90% et le nombre total de participants au primaire et secondaire était de 124 enseignants dont 29 hommes. La comparaison des scores relatifs aux variables de l'étude mesurées chez les élèves retenus et ceux non retenus en raison de l'absence de réponse des enseignants n'indique aucune différence significative. Il en est de même pour les variables sociodémographiques : aucune différence n'existe dans le nombre d'années d'études des parents, leur revenu familial et le nombre d'enfants dans la famille.

Mesures chez les élèves

Pour tous les instruments utilisés chez les élèves, le format de réponse leur demandait d'indiquer sur une échelle de 1 (pas du tout) à 4 (vraiment) à quel point ils considéraient ressembler à l'élève fictif décrit dans chacun des énoncés. Selon Harter (1982), l'utilisation d'un élève fictif signale à l'élève que d'autres peuvent présenter des caractéristiques ou comportements semblables à ceux décrits dans les énoncés, ce qui permet alors de diminuer l'aspect de menace que pourraient comporter certains énoncés.

Sentiment d'imposteur. Le Questionnaire du Sentiment d'Imposteur pour Enfants et Adolescents (QSIEA) (Bouffard et al., 2011) comprend huit énoncés visant à vérifier comment l'élève se sent par rapport à ce que les autres pensent de son

intelligence. L'exemple qui suit est tiré de cet instrument: «Cet élève a l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence». La moyenne des énoncés a été calculée, et plus elle est élevée, plus ceci indique une présence marquée du sentiment d'imposteur chez l'élève. L'indice de consistance interne était de .83.

Sentiment du manque de contrôle. Sept énoncés dont quatre provenant de l'instrument de Skinner, Chapman et Baltes (1988) validé en français par Bouffard, Bordeleau et Dubé (1991) ont servi à mesurer le sentiment d'un manque de contrôle. En voici un exemple: «Cet élève est souvent incapable de savoir pourquoi il a une bonne ou une mauvaise note». Les autres énoncés ont été développés pour cette étude et demandaient à l'élève d'indiquer s'il était d'accord que des facteurs externes comme la chance, la facilité de la tâche ou ses atouts personnels (i.e. sa gentillesse) expliquaient ses bons résultats. En voici un exemple: «Cet élève a souvent l'impression que ses bons résultats sont dus à la chance». En raison de la double provenance des énoncés, une analyse factorielle confirmatoire a été conduite sur cet instrument. Il en ressort que les données sont mieux ajustées à un modèle unidimensionnel et que ses indices d'ajustement absolu [$\chi^2(df) = 9,404 (12)$, GFI = 0,996 et RMSEA = 0,000 (,000; 0,032], d'ajustement incrémentiel [CFI = 1,000 NFI = 0,977], et de parcimonie [$\chi^2/df = 0,784$ et AIC = 41,404] sont tous très satisfaisants. La consistance interne est aussi satisfaisante ($\alpha = 0,71$), et une moyenne élevée des énoncés indique un sentiment de contrôle faible.

Sensibilité à l'erreur. La sensibilité à l'erreur est la dimension du perfectionnisme qui concerne l'insatisfaction et l'affect négatif associés à l'erreur. Sa mesure comporte six énoncés dont trois ont été repris de la validation en français (Seidah, Bouffard, & Vezau, 2002) du Positive and Negative Perfectionism Scale de Terry-Short, Owens, Slade et Dewey (1995). En voici un exemple: «Cet élève se sent coupable ou honteux si son travail n'est pas parfait.». Les trois autres énoncés, dont l'exemple qui suit, ont été développés aux fins de cette étude: «Cet élève pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.». En raison de la double provenance des énoncés, ils ont été soumis à une analyse factorielle confirmatoire qui indique que le modèle unidimensionnel est mieux ajusté aux données qu'un modèle bidimensionnel. Les indices d'ajustement absolu [$\chi^2(df) = 9,410 (5)$, GFI = 0,999 et RMSEA = 0,037 (0,000; 0,73)], incrémentiel [CFI = 0,993 NFI = 0,986], et de parcimonie [$\chi^2/df = 1,882$ et AIC = 41,410] sont tous très satisfaisants. La consistance interne de l'instrument est satisfaisante ($\alpha = 0,73$). La moyenne des énoncés a été calculée, et plus elle est élevée, plus ceci indique que l'élève a une sensibilité à l'erreur élevée.

Anxiété d'évaluation. La mesure de l'anxiété comprend cinq énoncés adaptés d'une échelle d'anxiété-dépression tirée du Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991). Ils ont été reformulés afin d'être relatifs à l'anxiété des jeunes devant le travail scolaire et les activités d'évaluation comme les examens. Voici un exemple, «Cet élève se sent mal quand il a un examen à l'école.». En raison de leur adaptation en langue française et aux situations scolaires, les énoncés ont été soumis à une analyse

factorielle confirmatoire. Les résultats indiquent que les indices d'ajustement absolu [$\chi^2(df) = 1,493 (3)$, GFI = 0,999 et RMSEA = 0,000 (0,000; 0,051], d'ajustement incrémentiel [CFI = 1,000 NFI = 0,999], et de parcimonie [$\chi^2/df = 0,498$ et AIC = 25,493] sont tous très satisfaisants. La consistance interne est satisfaisante ($\alpha = 0,83$) et plus le score moyen des énoncés est élevé, plus ceci indique que l'élève vit de l'anxiété.

Aliénation scolaire. L'aliénation scolaire reflète le sentiment de l'élève de ne pas être à sa place à l'école, de s'ennuyer dans la plupart de ses cours et que l'abandonner dès qu'il le pourra sera une bonne chose pour lui. Les six énoncés ont été repris de Galand (2001) et en voici un exemple: «Cet élève se sentira mieux dans sa peau quand il pourra lâcher l'école.». Comme cet instrument a été développé auprès d'une population francophone de Belgique, nous l'avons soumis à une analyse factorielle confirmatoire dont il ressort que les indices d'ajustement absolu [$\chi^2(df) = 2,832 (5)$, GFI = 0,999 et RMSEA = 0,000 (0,000; 0,040], des indices d'ajustement incrémentiel [CFI = 1,000 NFI = 0,998], et des indices de parcimonie [$\chi^2/df = 0,566$ et AIC = 34,832] sont tous très satisfaisants. La consistance interne l'est aussi ($\alpha = 0,81$), et plus le score moyen des énoncés est élevé, plus ceci indique que l'élève vit un sentiment d'aliénation envers l'école.

Habiletés mentales. Aux fins du projet longitudinal, tous les élèves ont subi l'Épreuve d'Habileté Mentale (Otis-Lennon, Forme J, Élémentaire 2, 1971). Cet instrument n'est pas une mesure d'intelligence, mais une mesure des habiletés relatives aux apprentissages scolaires. Il fait appel aux connaissances générales, au

vocabulaire, aux notions de sériation, d'ensemble, de similitude et autres habiletés mathématiques. L'instrument administré en groupe comprend 80 items utilisant des images, des mots et des chiffres. Le jeune doit identifier la bonne réponse à chaque item, parmi un choix de cinq réponses proposées. Pour chaque jeune, le nombre total de bonnes réponses a été converti en un score d'habiletés mentales selon son âge chronologique et ce score sera utilisé comme covariable dans les analyses subséquentes. Le degré d'habiletés mentales est habituellement fortement relié au rendement scolaire des élèves, ce qui est aussi le cas dans cette étude ($r = 0,77$). Aussi, contrôler sa contribution dans le jugement de l'élève de son vécu scolaire et dans l'évaluation par l'enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires est une précaution nécessaire pour mieux apprécier les relations entre ces variables et le sentiment d'imposteur de l'élève.

Mesures chez les enseignants

Le fonctionnement scolaire de l'élève a été mesuré à l'aide de deux indices rapportés par son enseignant. Fondé sur le modèle de Martin (2001), le premier reflète la dimension motivationnelle de l'engagement et le second une dimension cognitivo-comportementale.

Perception de la motivation de l'élève. La perception de l'enseignant de la motivation scolaire de l'élève a été mesurée à l'aide des cinq énoncés traduits et adaptés en français par Bordeleau (2000) de l'échelle «Young Children's Academic

Intrinsic Motivation Inventory» de Gottfried (1990). Ces énoncés portent sur la valeur que l'élève paraît accorder aux activités scolaires, le plaisir et l'intérêt qu'il y démontre, etc. L'enseignant devait indiquer sur une échelle de 1 (jamais) à 5 (toujours) la fréquence à laquelle l'élève manifestait ce qui était décrit dans chaque énoncé. Voici un exemple de ces énoncés dont l'indice de consistance interne est de 0,94 : «Cet élève fait preuve d'intérêt et de curiosité.». Plus le score moyen des énoncés est élevé, plus ceci indique que l'enseignant perçoit que l'élève est motivé.

Perception de l'autorégulation de l'élève. Certains des sept énoncés mesurant la perception de l'enseignant de l'autorégulation exercée par l'élève ont été adaptés d'instruments existants et d'autres ont été élaborés aux fins de cette étude. Certains portent sur la persistance comme «Cet élève fait les efforts pour compléter ses devoirs plus difficiles.» (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), d'autres sur la planification du travail comme «Cet élève s'organise pour finir son travail à temps.» (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991), d'autres sur son attention au travail comme «Cet élève se concentre bien dans son travail.» et d'autres sur son autonomie comme «Cet élève est autonome dans son travail.». L'enseignant devait indiquer sur une échelle de 0 (jamais) à 2 (toujours ou souvent) la fréquence à laquelle l'élève manifestait ce qui était décrit dans l'énoncé. Considérant la provenance variée des énoncés, nous avons là aussi soumis les données recueillies à une analyse factorielle confirmatoire. Tous les indices confirment un ajustement excellent des données au concept d'autorégulation: $\chi^2(df) = 6,486 (5)$, GFI = 0,997, RMSEA = 0,022 (0,000; 0,062], CFI = 1,000 NFI = 0,998, $\chi^2/df = 0,262$ et AIC =

52,486. L'indice de consistance interne est de 0,94, et plus le score moyen des énoncés est élevé, plus ceci indique que l'enseignant perçoit que l'élève manifeste une autorégulation élevée.

Rendement scolaire. Les procédures d'évaluation du rendement scolaire variaient selon que les élèves étaient au primaire ou au secondaire, et variaient même aussi entre les écoles d'un même niveau. Nous avons alors opté pour une mesure du rendement demandant à l'enseignant d'indiquer sur une échelle allant de très faibles (1) à excellents (6) la qualité du rendement scolaire général de l'élève comparativement à celui des autres élèves de sa classe.

Procédure

Au primaire, les élèves ont rempli leur questionnaire pendant une rencontre d'une durée d'environ 50 minutes tenue durant les heures régulières de classe. Deux assistants de recherche étaient présents et disponibles pour s'assurer que tout se déroule dans l'ordre et pour répondre à toute question éventuelle d'un élève. Pendant la passation en classe, l'enseignant se retirait dans un autre local pour y remplir son questionnaire sur chacun des élèves participant à l'étude. L'épreuve d'habileté mentale a été passée deux ans plus tôt, lors de la première année du projet plus vaste. Dans une étude antérieure où cette épreuve avait été passée trois fois sur une période de cinq (Bouffard, Roy, & Vezeau, 2006), les résultats ont indiqué que les scores étaient très stables (variation du r de 0,81 à 0,84). Au secondaire, les élèves étant

répartis dans de nombreuses classes, ils ont été rencontrés en petits groupes lors de séances d'étude prévues dans leurs horaires. Là aussi, deux assistants de recherche étaient présents et disponibles pour s'assurer que tout se déroule dans l'ordre et pour répondre à toute question éventuelle d'un élève. Le questionnaire destiné à l'enseignant a été rempli par celui ou celle connaissant le mieux les élèves participant à l'étude. Dans la grande majorité des cas, il s'agissait de l'enseignant responsable de niveau.

Méthode d'analyse des données

Une analyse préliminaire a vérifié les différences de niveau scolaire pour l'ensemble des variables. Aucune hypothèse de différences sexuelles n'a été posée dans cette étude. Cependant, comme des études font état de différences entre les garçons et les filles en matière d'adaptation et de fonctionnement, par précaution, nous avons dans une première étape vérifié s'il existait des différences de sexe dans l'ensemble des variables de l'étude de même que dans les relations entre celles-ci. Des analyses de corrélations partielles ont ensuite été utilisées pour examiner les deux premières hypothèses de l'étude. Pour examiner notre troisième hypothèse portant sur le rôle médiateur du jugement de l'élève de son vécu scolaire dans la relation entre leur sentiment d'imposteur et le jugement porté par leur enseignant sur leur fonctionnement et leur rendement scolaires, nous avons utilisé la méthode de Preacher et Hayes (2008). Selon MacKinnon, Lockwood et William (2004), fondée

sur une procédure de ré-échantillonnage, cette méthode produit une estimation plus valide des coefficients de corrélation que les autres méthodes. Les analyses ont été conduites à l'aide de la macro pour SPSS (indirect macro, version 2 for SPSS) développée par Preacher et Hayes (2008). Une estimation d'un effet indirect est considéré significatif quand le zéro n'est pas inclus dans l'intervalle de confiance (BCa 95% CI). De manière à faciliter les comparaisons entre les résultats des analyses, toutes ont été faites sur les données standardisées.

Résultats

Les analyses préliminaires conduites pour examiner les effets du niveau scolaire sur les variables mesurées chez les élèves et les enseignants n'indiquent pas de différences significatives. En conséquence, ce facteur n'a pas été retenu dans les analyses subséquentes. Les analyses préliminaires ont été conduites pour examiner les effets du genre sur les variables mesurées chez les élèves et les enseignants.

Chez les élèves, l'analyse de la variance multivariée avec le score d'habiletés mentales comme covariable faite sur le sentiment d'imposteur et les variables du vécu scolaire indique un effet du genre ($F(5, 638) = 11,52, p < 0,001$) qui porte sur l'anxiété d'évaluation ($F(1, 641) = 12,27, p < 0,001, \eta^2 = 0,021$), sur l'aliénation scolaire ($F(1, 641) = 21,32, p < 0,001, \eta^2 = 0,033$), le sentiment de manque de contrôle ($F(1, 641) = 5,98, p < 0,02, \eta^2 = 0,009$) et la sensibilité à l'erreur ($F(1, 641) = 7,67, p < 0,01, \eta^2 = 0,012$). L'anxiété et la sensibilité à l'erreur sont plus élevées chez

les filles que chez les garçons. En revanche, le sentiment de manque de contrôle et celui d'aliénation scolaire sont plus faibles chez les filles que chez les garçons. Enfin, aucune différence entre garçons et filles n'a été notée dans le sentiment d'imposteur. Comme le montre le Tableau 1 où sont rapportées les données descriptives de l'ensemble des variables, le sentiment d'imposteur est peu marqué chez les jeunes de cette étude. L'examen des relations entre ces quatre variables a d'abord été fait séparément chez les garçons et les filles et les résultats indiquent que les patrons sont semblables. L'analyse de corrélation faite cette fois sur l'échantillon total montre que les variables sont dans l'ensemble modérément corrélées (r varie de 0,30 à 0,50), mais le sentiment d'aliénation et l'anxiété d'évaluation le sont un peu moins ($r = 0,20$).

Insérer le Tableau 1

Chez les enseignants, l'analyse de la variance multivariée avec le score d'habiletés mentales comme covariable faite sur le fonctionnement scolaire indique un effet du genre ($F(3, 640) = 14,65, p < 0,001$). Les enseignants jugent que les filles manifestent plus de motivation ($F(1, 641) = 18,32, p < 0,001, \eta^2 = 0,028$) et d'autorégulation que les garçons ($F(1,641) = 39,92, p < 0,001, \eta^2 = 0,06$) et réussissent mieux ($F(1, 641) = 24,43, p < 0,001, \eta^2 = 0,04$). Les données sont présentées dans le Tableau 1. De nouveau, l'examen des relations entre ces variables fait séparément chez les garçons et les filles indique que les patrons sont semblables.

La reprise de l'analyse avec l'échantillon total indique que ces relations sont très élevées, variant de 0,60 à 0,73.

Le jugement de l'élève de son vécu scolaire est-il lié à son sentiment d'imposteur?

Selon notre première hypothèse, le sentiment d'imposteur de l'élève devait être lié positivement à son vécu scolaire. De manière à l'examiner, des analyses de corrélation partielle contrôlant pour leur score d'habiletés mentales ont été utilisées. Les résultats confirment notre hypothèse. Ils montrent que le sentiment d'imposteur est positivement lié au sentiment d'un manque de contrôle ($r = 0,63$), à la sensibilité à l'erreur ($r = 0,56$), à l'anxiété d'évaluation ($r = 0,43$) et au sentiment d'aliénation ($r = 0,34$). Le tableau 2 présente les intercorrélations entre les mesures prises chez les élèves et celles prises chez les enseignants.

Insérer le Tableau 2

La perception des enseignants du fonctionnement et du rendement scolaires des élèves est-elle liée au sentiment d'imposteur de ces derniers?

Selon notre deuxième hypothèse, le sentiment d'imposteur de l'élève devait être négativement lié à la perception de l'enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires. Afin de l'examiner, des analyses de corrélation partielle

contrôlant pour leur score d'habiletés mentales ont été utilisées. Les coefficients ainsi obtenus sont présentés dans le tableau 2 et confirment notre hypothèse: le sentiment d'imposteur de l'élève est négativement lié à la motivation ($r = -0,19$), l'autorégulation ($r = -0,23$) et au rendement scolaire ($r = -0,26$) que lui attribue son enseignant.

Le jugement de l'élève de son vécu scolaire est-il un médiateur de la relation entre son sentiment d'imposteur et l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires?

Notre troisième hypothèse postulait que le jugement de l'élève de son vécu scolaire serait un médiateur de la relation entre leur sentiment d'imposteur et la perception de leur enseignant de leur fonctionnement et de leur rendement scolaires. Compte tenu des interrelations entre les variables du vécu scolaire des élèves et de manière à ne pas multiplier les analyses, nous avons créé un score composite du jugement de l'élève de son vécu scolaire. Ce score correspond à la moyenne des quatre variables. Pour la même raison, nous avons créé un score composite du fonctionnement scolaire de l'élève perçu par l'enseignant en calculant la moyenne des scores de motivation et d'autorégulation.

Les deux analyses de médiation, une sur le fonctionnement et l'autre sur le rendement, ont utilisé le score d'habiletés mentales de l'élève comme covariable. L'effet total du sentiment d'imposteur de l'élève sur le fonctionnement scolaire que

lui prête son enseignant est significatif, ($c = -0,1944$, $SE = 0,0359$, $t(643) = -5,41$, $p < 0,001$). Ainsi, plus le sentiment d'imposteur de l'élève est élevé, moins la perception de l'enseignant de son fonctionnement est bonne. Cependant, une fois contrôlé l'effet significatif du vécu scolaire de l'élève, la relation entre son sentiment d'imposteur et son fonctionnement scolaire n'est plus significative ($c' = -0,0002$, $SE = 0,0477$, $t(643) = -0,0039$, $p = \text{n.s.}$, BCa 95 % CI $[-0,2686, -0,1260]$). Ceci permet de conclure que la perception de l'élève de son vécu scolaire est un médiateur complet de la relation entre son sentiment d'imposteur et le jugement de l'enseignant de son fonctionnement en classe. La figure 1 illustre ces effets.

Une analyse semblable a été conduite sur la mesure de rendement et mène à des conclusions identiques (voir la Figure 2). L'effet total du sentiment d'imposteur de l'élève sur le rendement scolaire rapporté par son enseignant est significatif, ($c = -0,2178$, $SE = 0,0675$, $t(643) = -6,4671$, $p < 0,001$). Ainsi, plus l'élève a un sentiment d'imposteur élevé, moins l'enseignant juge que son rendement est bon. Cependant, une fois contrôlé l'effet significatif du vécu scolaire de l'élève, la relation entre son sentiment d'imposteur et son rendement scolaire n'est plus significative ($c' = -0,0808$, $SE = 0,0451$, $t(643) = -1,79$, $p = \text{n.s.}$, BCa 95 % CI $[-0,2020, -0,0794]$). On peut dès lors conclure que la perception de l'élève de son vécu scolaire est un médiateur complet de la relation entre son sentiment d'imposteur et le jugement de l'enseignant de son rendement scolaire.

Insérer les Figures 1 et 2 ici

Discussion

Cette étude visait à examiner la relation entre le sentiment d'imposteur et le vécu scolaire d'élèves rapportés par eux-mêmes et entre ce sentiment, leur fonctionnement et rendement scolaires tels que rapportés par leurs enseignants. Cette étude est une des premières à s'intéresser à ces relations chez des élèves aussi jeunes.

Évaluation du vécu scolaire selon les élèves et les enseignants

Rappelons d'abord que, dans cette étude, aucun effet de genre sur le sentiment d'imposteur n'a été observé. Ce constat rejoint celui de nombre d'études (Caselman et al., 2006; Cromwell et al., 1990; Edwards et al., 1987; Thompson et al., 1998) n'ayant aussi observé aucune différence sexuelle. Cependant, des différences entre garçons et filles ont bien été observées sur plusieurs des variables auto-rapportées par les jeunes ou rapportées par leurs enseignants. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de nombre d'auteurs ayant observé un fonctionnement et des attitudes envers l'école généralement plus favorables chez les filles que les garçons (Bouffard & Couture, 2003; Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998; Denoncourt, 2005). Malgré ceci, aucune différence entre les filles et les garçons n'est apparue dans les patrons de

relations entre leur sentiment d'imposteur et l'une ou l'autre des variables. Ceci suggère que la présence du sentiment d'imposteur se manifeste de manière semblable dans le vécu et le fonctionnement scolaires des jeunes. Rappelons aussi que les élèves présentaient généralement un sentiment d'imposteur très faible, ce qui étonne peu considérant le caractère normatif de notre échantillon. Pour autant, tel que prédit dans notre première hypothèse, ce sentiment est clairement relié à plus de sensibilité à l'erreur, d'anxiété d'évaluation, de sentiment de manque de contrôle et de sentiment d'aliénation scolaire chez l'élève. Ces résultats concordent avec ceux l'étude de Thompson et ses collègues (2000) concernant les liens entre le sentiment d'imposteur et le perfectionnisme, l'anxiété et le sentiment de manque de contrôle observés chez des adultes. Nos résultats sont également cohérents avec ceux de Cromwell et ses collègues (1990) qui ont observé que les adolescents ayant un sentiment d'imposteur rapportaient de l'anxiété et un sentiment de manque de contrôle. À notre connaissance, le sentiment d'aliénation scolaire n'a jamais été étudié en lien avec le sentiment d'imposteur. La sensibilité à l'erreur, composante principale du perfectionnisme (Frost et al., 1990), a été associée à des corrélats négatifs comme l'anxiété d'évaluation et la peur de recevoir des évaluations négatives (Bieling, Israeli, & Antony, 2004; Hill et al., 2004) ce qui incite la personne à éviter les expériences ou situations comportant des risques d'échec. La fréquentation scolaire multiplie les occasions de voir ce qu'elle considère son incompetence mise à jour et alimente le sentiment d'aliénation qui fait que le décrochage scolaire devient une option pour s'en sortir.

Notre deuxième hypothèse voulant que le sentiment d'imposteur de l'élève soit négativement lié à l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires est également confirmée. Cependant, nous avons aussi postulé que ces liens seraient médiatisés par le jugement de l'élève de son vécu scolaire et c'est bien ce que montrent nos résultats. C'est ainsi qu'une fois prise en compte l'évaluation par l'élève de son vécu scolaire, que la relation entre son sentiment d'imposteur et le jugement que porte son enseignant sur son fonctionnement et son rendement scolaire n'est plus significative. Les personnes ayant un sentiment d'imposteur le vivent de façon clandestine et, bien qu'elles souhaitent ne pas être démasquées, ce sentiment et les pensées qui l'accompagnent transpirent certains de leurs comportements observables par autrui. Tel que décrit dans le cycle de l'imposteur (Clance, 1985), en réaction à son sentiment secret d'être fraudeur et à l'angoisse d'être démasqué, un tel élève opte souvent pour des stratégies d'auto-handicap comme la passivité ou la procrastination et un ensemble de comportements et d'attitudes qui mènent à un fonctionnement scolaire mal adapté. Selon Kaiser (2014), les enfants anxieux ont des difficultés dans l'autorégulation de leurs pensées, leurs émotions et leurs comportements. Sans pouvoir nécessairement l'attribuer à la présence d'un sentiment d'imposteur, les enseignants sont à même de remarquer l'anxiété de ces élèves et les lacunes qu'ils présentent au plan de leur autorégulation. Rappelons d'ailleurs que Pajares (2001) a observé que le sentiment d'auto-efficacité en regard de l'autorégulation des apprentissages mesurée chez les élèves était lié positivement à leur sentiment d'authenticité. Dans notre étude, nos

résultats sont d'autant plus convaincants que la mesure d'autorégulation était rapportée par une tierce personne, en l'occurrence leur enseignant.

Conclusion

En résumé, les enseignants de cette étude ont évalué moins positivement le fonctionnement et le rendement scolaires de ceux de leurs élèves ayant un sentiment d'imposteur. Nos résultats indiquent cependant que cette relation était médiatisée par certaines caractéristiques du vécu scolaire des élèves. Or, l'école est un milieu où l'évaluation est une activité omniprésente de sorte qu'il représente pour ces jeunes un environnement menaçant continuellement l'image qu'ils croient que les autres ont d'eux. Un dépistage précoce de la présence d'un sentiment d'imposteur chez les jeunes élèves donnerait la possibilité d'offrir des interventions psychologiques adéquates pour les aider. Une façon simple d'intervenir serait de faire de l'éducation psychologique avec les enfants sur le sentiment d'imposteur, le perfectionnisme ainsi que de restructurer cognitivement les principales distorsions cognitives qui y sont associées. Comme le suggèrent Bernard et ses collègues (2002), l'apprentissage de stratégies d'étude et d'autorégulation appropriées pourrait permettre à ces jeunes de s'extirper du cycle qui maintient leur sentiment d'imposture. À long terme, ceci devrait favoriser leur adaptation scolaire, prévenir leur décrochage scolaire prématuré et leur permettre de réaliser leur plein potentiel.

Cette étude fait partie des rares travaux de recherche ayant porté sur le sentiment d'imposteur chez d'aussi jeunes élèves et à ses liens avec leur fonctionnement et leur rendement scolaires évalués par leur enseignant. L'échantillon considérable, la représentation assez équilibrée des élèves des deux sexes et la double source d'information dans le recueil des données comptent parmi les forces de cette étude. Cependant, son devis corrélationnel et le fait de n'avoir qu'un temps de mesure limitent la portée de ses conclusions. Une étude utilisant un devis longitudinal permettrait d'étudier comment évoluent le sentiment d'imposteur et sa dynamique avec l'adaptation scolaire des jeunes au fil du temps.

Tableau 1

Moyennes et écarts types des mesures prises chez les élèves et les enseignants selon le sexe des élèves

ÉLÈVES		
	Garçons	Filles
Sentiment d'imposteur (max. : 4)	1,45 (0,39)	1,44 (0,35)
Sentiment de manque de contrôle (max. : 4)	1,49 (0,39)	1,40 (0,33)
Sensibilité à l'erreur (max. : 4)	1,48 (0,43)	1,59 (0,48)
Anxiété d'évaluation (max. : 4)	1,86 (0,69)	2,04 (0,71)
Aliénation scolaire (max. : 4)	1,67 (0,61)	1,46 (0,51)
ENSEIGNANTS		
Motivation (max. : 5)	3,64 (0,89)	3,95 (0,85)
Autorégulation (max. : 2)	1,36 (0,57)	1,63 (0,47)
Rendement (max. : 6)	3,42 (1,35)	4,00 (1,38)

Tableau 2

Corrélations partielles entre les mesures prises chez les élèves et les enseignants en contrôlant les habiletés mentales des élèves

	1	2	3	4	5	6	7	8
ÉLÈVES								
1. Sentiment d'imposteur	1							
2. Sentiment de manque de contrôle	0,63**	1						
3. Sensibilité à l'erreur	0,56**	0,50**	1					
4. Anxiété d'évaluation	0,43**	0,38**	0,45**	1				
5. Aliénation scolaire	0,34**	0,47**	0,30**	0,20**	1			
ENSEIGNANTS								
6. Motivation	-0,19**	-0,23**	-0,13**	-0,08**	-0,31**	1		
7. Autorégulation	-0,23**	-0,27**	-0,15**	-0,08**	-0,32**	0,73**	1	
8. Rendement	-0,26**	-0,27**	-0,12**	-0,13**	-0,26**	0,60**	0,62**	1

Note : $p < 0,001$

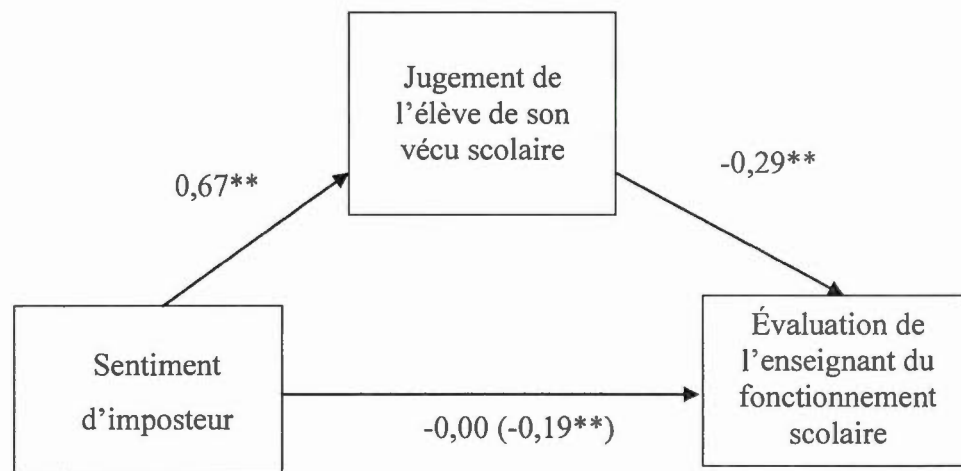


Figure 1 Test de la médiation du sentiment d'imposteur de l'élève sur l'évaluation de l'enseignant de son fonctionnement scolaire par le jugement de l'élève de son vécu scolaire : $F(4,638) = 41,15$, $p < 0,001$, R^2 ajusté = 0,2008

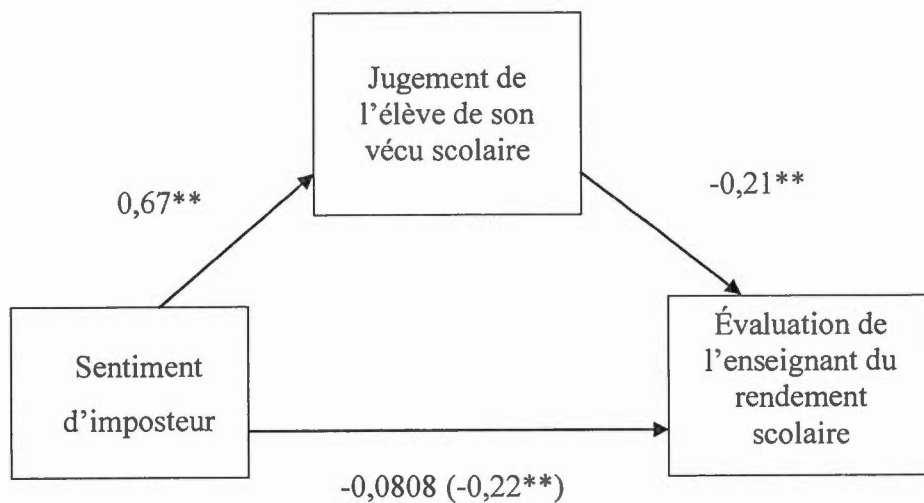


Figure 2. Test de la médiation du sentiment d'imposteur de l'élève sur l'évaluation de l'enseignant de son rendement scolaire par le jugement de l'élève de son vécu scolaire : $F(4,638) = 69,16$, $p < 0,001$, R^2 ajusté = 0,2981

Abstract

Impostor feeling is an intense and secret feeling of fraudulence regarding performance on certain tasks or situations. The person who feels impostor thinks that the others overvalued her competence and fears that they discover that she is less smart as they think. Several studies have shown that the impostor feeling affects the functioning and the adaptation of people. However, no study has yet examined whether the presence of this feeling in young students was connected to the quality of their school experience and school functioning. This study had three objectives: 1) examine the relationship between impostor feeling and judgment of the student's school experience; 2) examine the relationship between the presence of an impostor feeling among students and their academic functioning, and; 3) verify whether the school experience of the student mediates the relationship between his impostor feeling and the assessment by the teacher of his school functioning. The sample included 653 students aged 12-13 including 307 boys and 124 teachers including 29 men. The results indicated that the more students reported impostor feeling, the less positive was the school experience they reported and the lower were the teachers' assessment of their academic functioning and achievement. However, the student's judgment of their school experience act like a complete mediator in the relationship between their impostor feeling and their teacher's assessment of academic functioning and achievement. The discussion will focus on the adaptive challenges of the presence of impostor feeling as the young students develop.

Keywords : Impostor feelings, adolescents, teacher's perception, school experience, school functioning.

Références

- Achenbach, T. M. (1991). *L'inventaire du comportement du jeune (traduction française du Child Behavior Checklist, CBCL/6-18)*. University of Vermont, Burlington.
- Baddeley, A. D. (1988). But what the hell is it for? In M. M. Gruneberg, P.E.; Sykes, R. N. (Ed.), *Practical aspects of memory: Current research and issues* (Vol. 1: Memory in everyday life., pp. 3-18). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 221-233. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA7802_07
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. (Thèse de doctorat inédite), Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bouffard, T., Bordeleau, L., & Dubé, G. (novembre 1991). *Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle*. Paper presented at the XIV^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières, Canada.
- Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents (QSIEA). / Validation of a questionnaire of the impostor feeling among children and teenagers. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(1), 13-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0020038>

- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38. doi: 10.1080/03055690303270
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 309-319. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x>
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2006). Temperamental and attitudinal correlates of socioemotional adjustment among low achiever children. *International Journal of Educational Research*, 43, 215-235. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Caselman, T. D. (2003). *The imposter phenomenon among American and Japanese adolescents: Gender, self-perception, self-concept and social support variables*. (Doctoral dissertation), Oklahoma State University, Oklahoma.
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence*, 29(3), 395-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.07.003>
- Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12 years-old students. *European Journal of Psychological Education*, 25, 125-140. doi: 10.1007/s10212-009-0004-y
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & et al. (1995). Validation of the Clance Imposter Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6
- Clance, P. R. (1985). *Le complexe d'imposture: ou Comment surmonter la peur qui mine votre réussite* (M. Laroche, Trans.): Paris: Flammarion.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory*,

- Research & Practice*, 15(3), 241-247. doi:
<http://dx.doi.org/10.1037/h0086006>
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The Imposter Phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy. Special Issue: Treating women's fear of failure*, 6(3), 51-64. doi:
http://dx.doi.org/10.1300/J015V06N03_05
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting imposter tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126. doi:
<http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.119>
- Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(4), 401-417. doi:
<http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1990.9.4.401>
- Cromwell, B. H., Brown, N. W., Sanchez-Huceles, J., & Adair, F. L. (1990). The Impostor Phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5(6), 563-573.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Edwards, P. W., Zeichner, A., Lawler, N., & Kowalski, R. (1987). A validation study of the Harvey Impostor Phenomenon Scale. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 24(2), 256-259. doi:
<http://dx.doi.org/10.1037/h0085712>
- Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341-352. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.012>
- Fruhan, G. A. (2002). Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol*, 63(5-B), 2581.

- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violences en milieu scolaire*. (Thèse de doctorat non publiée), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Gerstmann, E. A. (1999). Impostor phenomenon: A test of basic assumptions. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol*, 59(8-B), 4462.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Grays, L. A. (1992). Personality, social, familial, and achievement correlates of the impostor phenomenon. *Dissertation Abstracts International*, 52(7-B), 3905.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child development*, 53(1), 87-97. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1129640>
- Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success*. (Doctoral dissertation), Temple University, Philadelphia.
- Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake? The impostor Phenomenon*. New York: Random House.
- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456-464. doi: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x>
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 80-91. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8201_13
- Imes, S. A., & Clance, P. R. (1984). Treatment of the Impostor Phenomenon in high achieving women. In C. M. Brody (Ed.), *Women therapists working with*

women: new theory and process of feminist therapy, 69-85. New York: Springer.

Kaiser, P. (2014). Childhood anxiety and psychophysiological reactivity: Hypnosis to build discrimination and self-regulation skills. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 56(4), 343-367. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00029157.2014.884487>

King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1995.1019>

Kolligian, J. J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 261-285). New Haven, CT: Yale University Press.

Kolligian, J. J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308-326. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10

Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2006). Imposters have goals too: The impostor phenomenon and its relationship to achievement goal theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 147-157. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.014>

Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(3), 495-501. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>

Lapp-Rincker, R. H. (2004). Achievement motivation in honors students: The role of the impostor phenomenon and self-efficacy. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol*, 64(11-B), 5766.

Lester, D., & Moderski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological Reports*, 76(2). doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.466>

- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression. *Social Behavior and Personality*, 36(1), 43-48. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.1.43>
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220670109598780>
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. Ann Arbor, Michigan.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>

- Ross, S. R., & Krukowski, R. A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 477-484. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00067-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00067-3)
- Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1347-1355. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00228-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00228-2)
- Schechtman, M. (1994). The truth about memory. *Philosophical Psychology*, 7(1), 3-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09515089408573107>
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezau, C. (2002). La mesure de perfectionnisme: Validation canadienne-française du Positive and Negative Perfectionism Scale. / Measuring perfectionism: French-Canadian validation of the Positive and Negative Perfectionism Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 168-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087169>
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, Means-ends, and Agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 117-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.117>
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-396. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00065-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8)
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Imposter fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629-647. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00218-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00218-4)

- Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin. Special Issue: Gender roles*, 7(2), 213-226.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961-971. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005>

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

DISCUSSION GÉNÉRALE

3.1 Le fonctionnement scolaire des jeunes ayant un sentiment d'imposteur

Cette étude visait à examiner la relation entre le sentiment d'imposteur des élèves et leur adaptation scolaire telle que rapportée par eux-mêmes et leurs enseignants.

Notre première hypothèse voulant que le sentiment d'imposteur soit relié à plus de sensibilité à l'erreur, d'anxiété d'évaluation, de sentiment de manque de contrôle et de sentiment d'aliénation scolaire chez l'élève a été confirmée. Ces résultats concordent avec ceux l'étude de Thompson et ses collègues (2000) concernant les liens entre le sentiment d'imposteur et le perfectionnisme, l'anxiété et le sentiment de manque de contrôle observés chez des adultes. Nos résultats sont également cohérents avec ceux de Cromwell et ses collègues (1990) qui ont observé que les adolescents ayant un sentiment d'imposteur rapportaient de l'anxiété et un sentiment de manque de contrôle.

Notre deuxième hypothèse voulant que le sentiment d'imposteur de l'élève soit négativement lié à l'évaluation par son enseignant de son fonctionnement et de son rendement scolaires est également confirmée. Nous avons aussi postulé que ces liens seraient médiatisés par le jugement de l'élève de son vécu scolaire. Nos résultats montrent que c'est bien le cas. Ainsi, une fois prise en compte l'évaluation par l'élève de son vécu scolaire, la relation entre son sentiment d'imposteur et le jugement que porte son enseignant sur son fonctionnement et son rendement scolaire n'est plus significative. Les personnes ayant un sentiment d'imposteur le vivent de façon clandestine et, bien qu'elles souhaitent ne pas être démasquées, ce sentiment et les pensées qui l'accompagnent influencent cependant certains de leurs comportements observables par autrui. Les observations de l'enseignant quant à la faible motivation

scolaire, au manque d'autorégulation et au faible rendement scolaire des élèves ayant un sentiment d'imposteur sont, à notre avis, des signaux d'alerte d'un engagement scolaire fragile. Ainsi, même si le sentiment d'imposteur est généralement décrit comme un phénomène un peu clandestin, vécu en secret par la personne, il s'accompagne de manifestations tangibles et observables par des enseignants un peu clairvoyants.

Le sentiment d'imposteur peut être transitoire, temporaire et associé à moment particulier dans la vie d'une personne. Toutefois, il devient problématique lorsqu'il se chronicise et peut, chez les jeunes personnes engendrer une interruption prématurée de leur scolarisation et une limitation de leurs perspectives professionnelles. Afin d'intervenir adéquatement pour prévenir et diminuer le phénomène auprès des personnes qui en sont affectées, il faut dans un premier temps bien l'évaluer avec des outils permettant de le dépister et de l'identifier clairement.

3.2 Limites et forces de l'étude

Comme toute autre étude, celle-ci comporte certaines limites, mais aussi certaines forces que nous mentionnerons dans cette section.

La première limite concerne la méthode utilisée pour recueillir les données. Étant donné l'impossibilité d'observer directement les variables étudiées et l'impossibilité de rencontrer chaque élève individuellement, nous avons opté pour utiliser des questionnaires auto-administrés. Sans qu'il soit possible d'en estimer l'impact, les réponses des élèves pourraient avoir été affectées par une certaine désirabilité sociale.

La deuxième limite de cette étude porte sur son devis corrélationnel qui ne permet pas d'inférer de lien de causalité entre les variables ni de connaître la direction de leurs liens. La nature même des concepts étudiés, soit le fait qu'il soit difficile de les observer directement, a déterminé le choix du devis de recherche. Dans le cas du sentiment d'imposteur, sa manipulation expérimentale soulèverait des problèmes éthiques sérieux, difficilement justifiables.

La troisième limite est le fait de n'avoir qu'un temps de mesure qui réduit ainsi la portée des conclusions. On peut se demander dans quelle mesure le sentiment d'imposteur est une réaction à des difficultés d'adaptation ou un facteur favorable à de telles difficultés. Une étude utilisant un devis longitudinal permettrait d'étudier comment évoluent le sentiment d'imposteur et sa dynamique avec l'adaptation scolaire des jeunes au fil du temps.

Du côté des forces, nous voulons souligner l'apport significatif de la présente étude dans la compréhension d'un phénomène encore peu étudié qu'est le sentiment d'imposteur. Elle fait partie des rares travaux de recherche à s'être intéressés au sentiment d'imposteur chez d'aussi jeunes élèves et à ses liens avec leur fonctionnement et leur rendement scolaires évalués par une tierce personne bien informée, leur enseignant.

L'échantillon considérable, la représentation assez équilibrée des élèves des deux sexes et la double source d'information dans le recueil des données comptent aussi parmi les forces de cette étude. L'intérêt des résultats obtenus plaide en faveur d'une poursuite de l'étude du sentiment d'imposteur chez les jeunes élèves. La section qui suit propose quelques pistes pour des travaux futurs.

3.3 Avenues de recherches futures

Une des premières avenues de recherche déjà en cours dans notre unité de recherche est l'examen du sentiment d'imposteur dans une perspective longitudinale. Ceci permettra de répondre à plusieurs questions dont les suivantes. Comment évolue la forme et la prévalence du sentiment d'imposteur entre le début et la dernière partie de l'adolescence? Les perceptions des parents et leurs pratiques parentales sont-elles impliquées dans son développement? Quelles sont ses conséquences sur le devenir scolaire et personnel des jeunes?

D'autres questions importantes dont l'examen nécessite une approche longitudinale concernent la nature du sentiment d'imposteur et de ses rapports avec d'autres concepts. Ainsi, certains auteurs suggèrent que le sentiment d'imposteur résulterait de la présence prolongée d'un biais négatif dans l'évaluation de sa compétence (Kolligian & Sternberg, 1991). Une étude longitudinale où ces deux phénomènes seraient mesurés annuellement pourrait permettre, à l'aide de courbes de croissance, de vérifier cette hypothèse.

D'autres auteurs voient le sentiment d'imposteur comme une caractéristique de la personnalité (Ross & Krukowski, 2003). Une étude où le sentiment d'imposteur serait mesuré en référence à plusieurs domaines d'activités dans lesquels les jeunes sont engagés pourrait permettre d'éclairer cette question.

Dans la présente étude, nous avons retenu la perception des enseignants du fonctionnement scolaire des élèves, mais pas celle de leurs parents. Il serait intéressant de le faire dans une prochaine étude. En effet, comme Clance (1985)

mentionne un écart entre l'image transmise par le milieu familial et celle transmise par la société (notamment les enseignants), il serait intéressant de voir s'il y a correspondance entre leurs réponses et celles des enseignants. Étant donné que les concepts du « Soi reflété » et de « Sois multiples » du modèle interactionniste symbolique sont fondés sur l'opinion des personnes significatives envers l'enfant, la comparaison des données de plusieurs répondants permettrait de mieux comprendre les nuances dans la contribution des parents et des enseignants dans le développement du Soi chez les enfants ayant un sentiment d'imposteur.

3.4 Pistes d'intervention

Comme l'ont montré nos résultats, les manifestations du sentiment d'imposteur sont manifestes et observables en classe. Nous fondant sur ceci, nous proposons qu'afin d'intervenir adéquatement pour aider les élèves, il faudrait sensibiliser les enseignants à la possibilité de la présence d'un tel sentiment chez certains élèves. Pour ce faire, il faudrait arriver à aider les enseignants à associer les manifestations d'insécurité et de sensibilité élevée à l'erreur, à la présence potentielle d'un sentiment d'imposteur.

Bernard et ses collègues (2002) ont proposé qu'en raison de leur manque de discipline personnelle, les étudiants universitaires ayant un sentiment d'imposteur bénéficieraient de l'apprentissage de stratégies d'étude et d'autorégulation. Dans la même veine, l'enseignement de stratégies d'autorégulation par les enseignants nous semble une avenue pertinente. Des interventions qui toucheraient la totalité de classe et qui rejoindraient par conséquent les élèves ayant un sentiment d'imposteur seraient bénéfiques. Selon Zimmerman, Bonner et Kovach (1996), quand les processus d'autorégulation jouent un rôle intégral dans le développement et l'utilisation des stratégies d'étude et de travail, les élèves deviennent plus conscients de leurs progrès

scolaires et vivent un plus grand sentiment d'auto-efficacité. Ainsi, une façon d'aider les jeunes ayant un sentiment d'imposteur est de les soutenir dans le développement d'un profil attributionnel approprié. On sait qu'un processus central intervenant dans le sentiment d'imposteur est le défaut de s'attribuer la responsabilité de ses succès. L'accent mis par les enseignants sur la phase réflexive sur la performance de la démarche autorégulatoire pourrait contribuer à résoudre ce problème. Cette phase réflexive a comme objectif de favoriser les prises de conscience et elle comprend deux grandes dimensions (Zimmerman, 2002). La première est le jugement sur soi qui réfère à l'auto-évaluation portée sur sa propre performance et les attributions ou raisons évoquées pour l'expliquer. La seconde concerne les réactions envers soi qui découlent de cette performance comme la satisfaction, les affects et les mécanismes d'adaptation ou de défense visant à protéger l'image de soi comme la passivité, le retrait ou l'évitement de situations comportant quelques risques, mais offrant aussi des opportunités d'apprendre. Selon nous, si tous les élèves peuvent bénéficier de l'insertion de cette phase réflexive dans la pratique des enseignants, ceux ayant un sentiment d'imposteur pourraient en tirer un bénéfice encore plus grand.

3.5 Conclusions

La présente étude visait à examiner la relation entre le sentiment d'imposteur et l'adaptation scolaire d'élèves telle que rapportée par eux-mêmes et leurs enseignants. Sa contribution à la littérature est conséquente. En effet, elle est une des premières à s'être intéressée à ce phénomène chez des élèves aussi jeunes et le recours au point de vue d'une personne externe a permis d'obtenir un portrait plus complet du fonctionnement scolaire de ces élèves. Une conclusion importante de cette étude est qu'au-delà de la contribution des habiletés mentales des élèves, même si le sentiment d'imposteur est peu marqué chez la plupart des jeunes élèves, sa présence est reliée à

diverses caractéristiques de leur vécu scolaire servant probablement d'indicateurs aux enseignants pour porter un jugement sur leur fonctionnement et leur rendement scolaires. Ceci laisse à penser que la persistance d'un tel sentiment chez les élèves pourrait, à terme, contribuer à des difficultés croissantes de leur fonctionnement scolaire. Ces difficultés, en même temps que l'impression de ces jeunes que l'école n'est pas pour eux, qu'ils y sont mal à l'aise sont clairement des facteurs de risque pour leur devenir scolaire et une limitation de leurs perspectives de carrière.

APPENDICE A

LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DEMANDE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À
UNE ÉTUDE SUR L'ILLUSION D'INCOMPÉTENCE

Chers parents,

Par la présente, nous sollicitons votre accord à la participation de votre enfant à une recherche portant sur leurs perceptions de compétence scolaire. Elle fait suite à une étude précédente où il a été observé que certains enfants avaient une vision pessimiste de leurs capacités d'apprentissage, qu'ils se disaient moins motivés, moins fiers d'eux, et obtenaient un rendement scolaire plus faible que les enfants ayant des capacités semblables, mais une vision plus optimiste d'eux-mêmes. Ce problème de pessimisme envers ses capacités est appelé l'illusion d'incompétence. L'illusion d'incompétence n'est pas une caractéristique innée, mais plutôt une perception déformée que se crée l'enfant. Ceci étant dit, les raisons de ce phénomène sont mal connues, et sauf notre première étude et quelques rares autres faites aux États-Unis, il n'a jusqu'à maintenant suscité que peu d'intérêt des chercheurs. Il nous apparaît que ce problème est possiblement relié à celui plus général de la sous-performance scolaire qui, on le sait maintenant, est une des raisons du décrochage scolaire prématuré de nombre d'élèves.

Le projet que nous débutons sous peu et qui durera trois ans porte sur ce problème. Nos objectifs sont de cerner son ampleur, vérifier s'il est stable ou changeant, et vérifier s'il y a des caractéristiques de l'enfant (sexe, attentes de réussite, compréhension du rôle des efforts, tempérament, adaptation sociale, perceptions des enfants des perceptions et des attentes de leurs parents envers eux, etc.) qui lui sont associées. Tous les enfants de 4^{ème} et 5^{ème} année du primaire dont les parents auront retourné le présent formulaire de consentement seront invités à participer à l'étude. Ils seront vus en groupe durant les heures de classe pour répondre à des questionnaires portant sur leurs habiletés intellectuelles reliées à l'apprentissage du français et des mathématiques au cours d'une première rencontre d'environ 45 minutes, puis au cours d'une seconde rencontre d'environ 40 minutes pour remplir le questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles mentionnées plus haut. Les élèves seront revus à la même période les deux prochaines années pour le suivi longitudinal. Les enseignants se retireront de la classe pendant que les élèves répondront à leurs questionnaires sous la supervision de deux étudiant(e)s de doctorat formés à cette fin. Les enseignants qui le veulent bien seront invités durant ce temps à répondre à un court questionnaire sur les attitudes et comportements des enfants en classe.

Afin de préciser cette recherche, nous sollicitons aussi votre participation, celle-ci consistant à compléter un questionnaire (environ 20 minutes) portant sur vos relations avec votre enfant et sur votre perception de certaines de ses caractéristiques actuelles et passées alors qu'il était encore petit. Ces informations pourront aider à vérifier dans quelle mesure certaines caractéristiques actuelles de l'enfant sont en continuité avec celles qu'il présentait plusieurs années plus tôt. Nous sommes conscients du peu de temps libre dont disposent la plupart des parents. Afin de vous remercier plus concrètement du temps consacré à remplir le questionnaire, votre participation vous rend éligible à un

tirage au sort; **un prix de 100.00\$ sera tiré pour chaque tranche de 100 participants.** Le coupon de participation se trouvera au bas de la première page du questionnaire, et le tirage aura lieu à la fin juin; les gagnants seront avisés par téléphone et le chèque leur parviendra par la poste.

Ce programme de recherche, pour lequel nous souhaitons vivement votre collaboration, est subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et par le gouvernement du Québec via son Fonds québécois de recherche sur la culture et la société. **Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat et la confidentialité des réponses de tous les participants, enfants comme adultes. En tout temps et sans avoir à s'en justifier, tout participant le désirant pourra mettre fin à sa collaboration. La participation à cette étude ne comporte aucun préjudice de votre part ou de celle de votre enfant.** Ni l'enseignant(e) ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Seuls les élèves ayant obtenu le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche; pendant qu'ils rempliront leurs questionnaires, ceux et celles dont les parents auront refusé resteront dans la classe et s'adonneront à des activités mises à leur disposition par l'enseignant(e). Vous avez donc deux façons de participer à cette étude. La première consiste simplement à donner votre accord à la participation de votre enfant. La seconde consiste à pousser plus loin votre collaboration en répondant au questionnaire qui, si vous consentez à le faire, vous parviendra par l'entremise de votre enfant. Celui des deux parents qui s'occupe principalement de l'enfant répond au questionnaire.

Que vous acceptiez ou non cette demande, nous vous saurons gré de signifier **votre accord ou désaccord** en signant et retournant à l'école, au plus tard d'ici un jour ou deux (ceci évite d'oublier de le faire), le formulaire de consentement joint. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit cette dernière, nous vous remercions infiniment de l'attention prise à examiner cette demande.

Marie-Noëlle Larouche
Étudiante au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

Sébastien Côté
Étudiant au doctorat en psychologie
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. : (514) 987-3000 poste : 4827

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Professeure, chercheure
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
Tel. : (514) 987-3000 poste : 3976

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Nous acceptons☐

OUI

☐

NON

que notre enfant _____ participe à ce projet de
recherche

Nom de l'enfant

Nom du parent participant : _____
(lettres moulées)

Signature du parent participant: _____

Nous acceptons☐

OUI

☐

NON

aussi de participer à ce projet de recherche

en répondant au questionnaire sur nos perceptions de notre enfant, qui nous parviendra
par l'entremise de ce dernier dans les prochaines semaines.

Nom du parent participant : _____
(lettres moulées)

Signature du parent participant: _____

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

Mesures prises chez les enfants de 6e année et secondaire I

B.1 Sentiment d'imposteur

➤ Comprend huit énoncés

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

1.	1	2	pense que ça finira par paraître qu'il est moins intelligent que les autres le croient.	3	4
2.	1	2	se sent souvent mal à l'aise de recevoir des compliments sur son intelligence.	3	4
3.	1	2	pense que les autres ont tort de le trouver intelligent.	3	4
4.	1	2	a l'impression de tromper les autres quand ces derniers le félicitent pour son intelligence ou sa compétence.	3	4
5.	1	2	a peur que ses parents découvrent qu'il est moins intelligent qu'ils le pensent.	3	4
6.	1	2	a peur que son professeur découvre qu'il est moins intelligent qu'il le pense.	3	4
7.	1	2	a l'impression de ne pas mériter que les autres le trouvent intelligent.	3	4
8.	1	2	se sent mal de penser que les autres le trouvent plus intelligent qu'il l'est réellement.	3	4

B.2 Sentiment de manque de contrôle

➤ Comprend sept énoncés

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

1.	1	2	est souvent incapable de savoir pourquoi il a une bonne ou une mauvaise note	3	4
2.	1	2	a souvent l'impression que ses bons résultats sont dus à la chance	3	4
3.	1	2	pense que quand les choses à apprendre seront plus difficiles, ça paraîtra qu'il n'est pas bon.	3	4
4.	1	2	pense qu'il ne le mérite pas quand son professeur lui donne une bonne note.	3	4
5.	1	2	pense que c'est parce qu'il est gentil qu'il a des bonnes notes à l'école	3	4
6.	1	2	pense que s'il réussit bien, c'est parce que les choses à faire sont faciles.	3	4
7.	1	2	pense que son prof lui donne des bonnes notes parce qu'il se comporte bien en classe	3	4

B.3 Sensibilité à l'erreur

➤ Comprend six énoncés

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

1.	1	2	a honte de lui si son travail n'est pas parfait.	3	4
2.	1	2	est trop exigeant envers lui-même.	3	4
3.	1	2	n'est jamais vraiment content de son travail, même s'il a fait de son mieux.	3	4
4.	1	2	pense que s'il fait une faute, c'est comme si tout son travail était mauvais.	3	4
5.	1	2	n'est pas content de lui, même quand il a une bonne note à l'école.	3	4
6.	1	2	craint de commettre des erreurs.	3	4

B.4 Anxiété d'évaluation

➤ Comprend cinq énoncés (l'énoncé 2 est inversé)

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

1.	1	2	sait qu'il ne réussira pas bien quand il est anxieux avant de faire un travail.	3	4
2.	1	2	se sent calme ou confiant quand il a un examen à l'école.	3	4
3.	1	2	se sent mal quand il a un examen à l'école.	3	4
4.	1	2	est stressé par les examens.	3	4
5.	1	2	est inquiet quand il sait qu'il aura un examen.	3	4

B.5 Aliénation scolaire

➤ Comprend six énoncés

1. Pas du tout	2. Un peu
----------------	-----------

3. Plutôt	4. Vraiment
-----------	-------------

Cet élève ...

1.	1	2	trouve que l'école, ce n'est pas fait pour lui.	3	4
2.	1	2	a l'intention de lâcher l'école aussitôt qu'il le pourra.	3	4
3.	1	2	s'ennuie dans la plupart de ses cours, trouve qu'il perd son temps.	3	4
4.	1	2	se sentira mieux dans sa peau quand il pourra lâcher l'école.	3	4
5.	1	2	a juste hâte que la journée finisse dès qu'il arrive à l'école le matin.	3	4
6.	1	2	s'en fiche de ne pas obtenir un diplôme avant de lâcher l'école.	3	4

Mesures prises chez les enseignants

B.6 Perception de la motivation de l'élève

➤ Comprend cinq énoncés

1. Persévère dans son travail même quand il rencontre une difficulté.	1	2	3	4	5
2. Démonstre du plaisir à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
3. Fait preuve de curiosité et d'intérêt.	1	2	3	4	5
4. Prend plaisir à faire des travaux et exercices qui lui posent un certain défi.	1	2	3	4	5
5. En général, travaille fort.	1	2	3	4	5

B.7 Perception de l'autorégulation de l'élève

➤ Comprend sept énoncés

1. Se concentre bien dans son travail	0	1	2
2. Est autonome dans son travail	0	1	2
3. Capable de se motiver par lui-même.	0	1	2
4. Fait les efforts pour compléter ses devoirs plus difficiles.	0	1	2
5. S'organise pour finir son travail à temps.	0	1	2
6. Se prépare bien avant un examen.	0	1	2
7. Fait ses travaux et ses devoirs sans se faire pousser.	0	1	2

B.8 Rendement scolaire de l'élève

➤ Comprend un énoncé

Selon vous, comparés aux autres élèves de sa classe, ses résultats scolaires sont :

Très faibles ☐ Faibles ☐ Moyens ☐ Bons ☐ Très bons ☐ Excellents ☐

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (1991). *L'inventaire du comportement du jeune (traduction française du Child Behavior Checklist, CBCL/6-18)*. University of Vermont, Burlington.
- Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. Dans D. H. Schunk & J. L. Meece (Éds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baddeley, A. D. (1988). But what the hell is it for? Dans M. M. Gruneberg, P.E.; Sykes, R. N. (Éd.), *Practical aspects of memory: Current research and issues* (Vol. 1: Memory in everyday life., pp. 3-18). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development: A study in social psychology*. New York: Macmillan.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles: De Boeck.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 221-233. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15327752JPA7802_07
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373-1385. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. (Thèse de doctorat inédite), Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Bouffard, T., Boisvert, M., & Vezeau, C. (2003). The illusion of incompetence and its correlates among elementary school children and their parents. *Learning and Individual Differences, 14*(1), 31-46. doi: 10.1016/j.lindif.2003.07.001
- Bouffard, T., Bordeleau, L., & Dubé, G. (novembre 1991). *Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle*. Communication présentée à la XIV^e Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières, Canada.
- Bouffard, T., Chayer, M.-H., & Sarrat-Vézina, É. (2011). Validation d'un questionnaire du sentiment d'imposture pour enfants et adolescents (QSIEA). / Validation of a questionnaire of the impostor feeling among children and teenagers. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 43*(1), 13-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0020038>
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational Profile and Academic Achievement Among Students Enrolled in Different Schooling Tracks. *Educational Studies, 29*(1), 19-38. doi: 10.1080/03055690303270
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 321-330. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01294.x
- Bouffard, T., Roy, M., & Vezeau, C. (2006). Temperamental and attitudinal correlates of socioemotional adjustment among low achiever children. *International Journal of Educational Research, 43*, 215-235. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.003>
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 309-319. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x>
- Caselman, T. D. (2003). *The imposter phenomenon among American and Japanese adolescents: Gender, self-perception, self-concept and social support variables*. (Doctoral dissertation), Oklahoma State University, Oklahoma.
- Caselman, T. D., Self, P. A., & Self, A. L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence, 29*(3), 395-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.07.003>

- Chayer, M.-H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12 years-old students. *European Journal of Psychological Education*, 25, 125-140. doi: 10.1007/s10212-009-0004-y
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & et al. (1995). Validation of the Clance Imposter Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6503_6
- Clance, P. R. (1985). *Le complexe d'imposture: ou Comment surmonter la peur qui mine votre réussite* (M. Laroche, Trad.): Paris: Flammarion.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0086006>
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The Imposter Phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women & Therapy. Special Issue: Treating women's fear of failure*, 6(3), 51-64. doi: http://dx.doi.org/10.1300/J015V06N03_05
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development. Special Issue: Schools and development*, 58(5), 1297-1307. doi: 10.2307/1130622
- Cooley, C. H. (1967 [1902]). *Human nature and the social order*. New York: New York Schocken Books.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting imposter tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.119>
- Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the validity of the impostor phenomenon. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 9(4), 401-417. doi: <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1990.9.4.401>
- Cromwell, B. H., Brown, N. W., Sanchez-Huceles, J., & Adair, F. L. (1990). The Impostor Phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 5(6), 563-573.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Denoncourt, I. (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à la transition au secondaire*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Edwards, P. W., Zeichner, A., Lawler, N., & Kowalski, R. (1987). A validation study of the Harvey Impostor Phenomenon Scale. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 24(2), 256-259. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0085712>
- Ferrari, J. R., & Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviours. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341-352. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.012>
- Fleury-Roy, M.-H., & Bouffard, T. (2006). Teachers' recognition of children with an illusion of incompetence. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 149-161. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/bf03173574>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01172967>
- Fruhan, G. A. (2002). Understanding feelings of fraudulence in the early professional lives of women. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol*, 63(5-B), 2581.
- Galand, B. (2001). *Nature et déterminants des phénomènes de violences en milieu scolaire*. (Thèse de doctorat non publiée), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Gediman, H. K. (1985). Imposture, inauthenticity, and feeling fraudulent. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 33(4), 911-935. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/000306518503300408>
- Gerstmann, E. A. (1999). Impostor phenomenon: A test of basic assumptions. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol*, 59(8-B), 4462.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>

- Grays, L. A. (1992). Personality, social, familial, and achievement correlates of the impostor phenomenon. *Dissertation Abstracts International*, 52(7-B), 3905.
- Gresham, F. M., Lane, K. L., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., & Ward, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: Comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38(2), 151-175. doi: 10.1016/s0022-4405(99)00042-4
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child development*, 53(1), 87-97. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1129640>
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls & A. G. Greenwald (Éds.), *Psychological perspectives of the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates, and the functional rôle of global self-worth: A life-span perspective. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Éds.), *Competence considered* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Self and identity development. Dans S. S. Feldman & G. R. Elliott (Éds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Éds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). New York, US: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success*. (Doctoral dissertation), Temple University, Philadelphia.
- Harvey, J. C., & Katz, C. (1985). *If I'm so successful, why do I feel like a fake? The impostor Phenomenon*. New York: Random House.
- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456-464. doi: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x>

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualisation, assessment and association with psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., Furr, R. M., Kibler, J., Vicente, B. B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 80-91. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8201_13
- Imes, S. A., & Clance, P. R. (1984). Treatment of the Impostor Phenomenon in high achieving women. In C. M. Brody (Ed.), *Women therapists working with women: new theory and process of feminist therapy*, 69-85. New York: Springer.
- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Holt.
- Kaiser, P. (2014). Childhood anxiety and psychophysiological reactivity: Hypnosis to build discrimination and self-regulation skills. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 56(4), 343-367. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00029157.2014.884487>
- King, J. E., & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 304-312. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1995.1019>
- Kolligian, J. J. (1990). Perceived fraudulence as a dimension of perceived incompetence. Dans R. J. Sternberg & J. Kolligian Jr. (Éds.), *Competence considered* (pp. 261-285). New Haven, CT: Yale University Press.
- Kolligian, J. J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308-326. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2006). Imposters have goals too: The impostor phenomenon and its relationship to achievement goal theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 147-157. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.014>
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(3), 495-501. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>

- Lapp-Rincker, R. H. (2004). Achievement motivation in honors students: The role of the impostor phenomenon and self-efficacy. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol, 64*(11-B), 5766.
- Larouche, M.-N., Sarrat-Vézina, É., Côté, S., Roy, M., & Bouffard, T. (2006). *Illusion d'incompétence scolaire et sentiment de l'imposteur*. Communication présentée à la Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal.
- Lester, D., & Moderski, T. (1995). The impostor phenomenon in adolescents. *Psychological Reports, 76*(2). doi: <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.466>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence Limits for the Indirect Effect: Distribution of the Product and Resampling Methods. *Multivariate Behavioral Research, 39*(1), 99-128. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 11*, 1-20.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology Review, 21*(1), 89-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410020019867>
- McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression. *Social Behavior and Personality, 36*(1), 43-48. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.1.43>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 388-422. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Otis, A. S., & Lennon, R. T. (1971). *Épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon, Niveau Élémentaire II, Forme J*. Ottawa: Institut de Recherches psychologiques.

- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220670109598780>
- Phillips, D. A. (1984). The illusion of incompetence among academically competent children. *Child development*, 55(6), 2000-2016. doi: 10.2307/1129775
- Phillips, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development. Special Issue: Schools and development*, 58(5), 1308-1320. doi: 10.2307/1130623
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. Dans R. J. Sternberg & J. J. Kolligian (Éds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. Ann Arbor, Michigan.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. doi: <http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Ross, S. R., & Krukowski, R. A. (2003). The imposter phenomenon and maladaptive personality: Type and trait characteristics. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 477-484. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00067-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00067-3)
- Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M., & Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the Five Factor Model. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1347-1355. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00228-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00228-2)
- Schechtman, M. (1994). The truth about memory. *Philosophical Psychology*, 7(1), 3-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09515089408573107>
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezau, C. (2002). La mesure de perfectionnisme: Validation canadienne-française du Positive and Negative Perfectionism Scale. / Measuring perfectionism: French-Canadian validation of the Positive and Negative Perfectionism Scale. *Canadian Journal of Behavioural*

- Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 168-171.
doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087169>
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, Means-ends, and Agency beliefs : A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 117-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.117>
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863-874. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00184-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00184-7)
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. doi: <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.103.2.193>
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U)
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-396. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00065-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8)
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Imposter fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629-647. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00218-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00218-4)
- Topping, M. E., & Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin. Special Issue: Gender roles*, 7(2), 213-226.
- Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 961-971. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.005>
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. Springer. Repéré le 30 septembre 2015,
<http://www.myilibrary.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048?ID=20699>.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.